



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI  
PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

A che gioco giochiamo?

Come riprendere in mano oggi i giochi di ieri grazie a momenti di outdoor  
education

Relatore:

Prof.ssa Lorena Rocca

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Laureanda: Mariafrancesca Corà

Matricola: 1237698

Anno accademico: 2023/2024

## Indice

<b>Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>Introduzione.....</b>	<b>5</b>
<b>1. LA STORIA DEL GIOCO.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Gli albori e l'evolversi del gioco.....</b>	<b>9</b>
1.1.1 I primi inventori del gioco.....	9
1.1.2 I giochi Medievali e dell'età moderna.....	11
<b>1.2 Le attività ludiche nell'età contemporanea.....</b>	<b>17</b>
1.2.1 I giochi nel XIX e XX secolo .....	17
1.2.2 Lo scoutismo.....	20
<b>1.3 Gli studiosi del gioco.....</b>	<b>23</b>
<b>2. L'OUTDOOR EDUCATION E LA GEOGRAFIA.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 L'Outdoor education come risorsa educativa.....</b>	<b>31</b>
2.1.1 Riflessione teorica sull'Outdoor Education.....	31
2.1.2 Analisi del questionario sull'Outdoor Education.....	35
2.1.3 L'insegnante come guida fedele.....	44
<b>2.2 Il territorio, la cultura e le tradizioni.....</b>	<b>49</b>

2.2.1 L'alfabetizzazione geografica.....	49
2.2.2 Il paesaggio come specchio dell'interiorità.....	50
<b>2.3 Ambiente e sviluppo dell'intelligenza.....</b>	<b>53</b>
2.3.1 Howard Gardner e l'intelligenza spaziale.....	55
2.3.2 Daniel Goleman e l'intelligenza ecologica.....	57
<b>2.4 L'ambiente di apprendimento nelle Indicazioni Nazionali.....</b>	<b>58</b>
<b>2.5 Il territorio Veneto tra paesaggio e giochi d'un tempo.....</b>	<b>60</b>
2.5.1 La memoria dei giochi di una volta.....	61
2.5.2 La Lippa, un esempio di unità geo-storica e culturale.....	63
<b>3. I GIOCHI DI UNA VOLTA E IMPLICAZIONI DIDATTICHE....</b>	<b>65</b>
3.1 I giochi popolari ai tempi dei nostri nonni.....	65
3.2 Come far rivivere i giochi di una volta .....	68
<b>4. CONCLUSIONI.....</b>	<b>84</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>86</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>89</b>
<b>Normativa.....</b>	<b>90</b>
<b>Relazione finale di tirocinio.....</b>	<b>91</b>

## Abstract

Il seguente elaborato propone un'accurata analisi del gioco e della sua teoria: soffermandosi in particolar modo nei giochi di un tempo (principalmente fatti a mano, con materiali semplici e di riciclo oppure con materie naturali e svolti in prevalenza all'aperto) si giungerà ad una rivisitazione di questi ultimi, proponendo alcune schede didattiche che ne suggeriscono un utilizzo "nuovo" e stimolante per le future giovani generazioni.

Entrando nello specifico, il primo capitolo è dedicato ad un *excursus* storico sul gioco, dagli albori fino ai giorni nostri; il secondo capitolo tratta la tematica dell'*outdoor education* (riportando anche un questionario rivolto ad insegnanti, svolto come lavoro di ricerca con altre quattro studentesse durante il nostro percorso di studi) e dell'importanza del territorio, dell'ambiente e delle tradizioni locali nello sviluppo intellettuale ed emotivo dei bambini; infine, un ultimo capitolo, passa in rassegna alcuni tra i più emblematici giochi di una volta: sono state elaborate alcune schede tecniche e didattiche che potranno fungere da guida per tutti quegli insegnanti che desidereranno riappropriarsi dei giochi di un tempo per scopi ludici e formativi.

**Parole - chiave:** Gioco, giochi di una volta, educazione all'aperto, territorio, Veneto

---

The following essay proposes an accurate analysis of the game and its theory: focusing in particular on the game of the past (mainly handmade, with simple and recycled materials or with natural materials and played mainly outdoors) we will arrive at proposing some educational games that suggest a new use for future young generations.

Going into specifics, the first chapter is dedicated to a historical excursus on the game, from its dawn to the present day; the second chapter deals with the topic of outdoor education (also reporting a questionnaire for teachers, carried out as research work with four other students during our studies) and the importance of the territory, the

environment and local traditions in intellectual and emotional development of children; finally, a last chapter reviews some of the most emblematic games of the past: some technical and educational forms have been developed which can act as a guide for all those teachers who wish to re-appropriate the games of the past for recreational and educational purposes.

**Key words:** game, games of the past, outdoor education, territory, Veneto

## Introduzione

Il concetto di "gioco" ha rivestito un'importanza cruciale nel corso della storia dell'umanità, fungendo da strumento di socializzazione, apprendimento e sviluppo emotivo. Analizzando il gioco attraverso una lente antropologica, è possibile osservare non solo la sua evoluzione nel tempo, ma anche il suo ruolo nel contesto contemporaneo, in particolare nei campi dell'*outdoor education*, della genitorialità e delle tradizioni locali. Questo saggio esplorerà il tema del gioco come elemento fondamentale per la formazione dell'individuo nelle sue fasi di crescita, e quindi come strumento educativo per le nuove generazioni. Il gioco è una pratica universale che trascende culture e periodi storici. Secondo Johan Huizinga, nel suo famoso saggio "Homo Ludens", il gioco è un'attività libera che si svolge al di fuori delle obbligazioni quotidiane. Esso contribuisce a formare le basi della cultura, influenzando aspetti come l'arte, la religione e la filosofia. Nel corso della storia, le diverse società hanno adottato forme di gioco che riflettono le loro tradizioni, valori e strutture sociali. In molte culture, esso è stato visto come un mezzo per trasmettere conoscenze, sia pratiche che morali, attraverso il coinvolgimento attivo e l'interazione sociale.

Il gioco è essenziale per lo sviluppo emotivo dei bambini. Attraverso il gioco, i bambini imparano a esprimere le proprie emozioni, a gestire conflitti e a sviluppare empatia. Le esperienze ludiche permettono di esplorare diverse dinamiche sociali e di comprendere le proprie reazioni emotive. Giocare in gruppo, ad esempio, offre l'opportunità di confrontarsi con altri e di negoziare ruoli e regole, facilitando così la comprensione delle relazioni interpersonali. Inoltre, il gioco simbolico, in cui i bambini assumono ruoli e creano narrazioni, stimola l'immaginazione e la capacità di affrontare situazioni emotive complesse.

I giochi si sono evoluti molto nel corso della storia, e quindi per poterli studiare criticamente è necessario fare un *excursus* su come queste attività si sono modificate nel tempo, e di conseguenza come molte attività siano state dimenticate o siano oggi a rischio di oblio. I giochi del passato possono costituire un'importante risorsa per formatori ed educatori. Molti giochi tradizionali, ormai dimenticati, possono essere reintrodotti nelle pratiche educative per promuovere competenze sociali e cognitive. In

un'epoca in cui il tempo trascorso all'aperto diminuisce e l'uso della tecnologia è in costante aumento, riscoprire e riadattare giochi tradizionali offre un'opportunità per riconnettere i bambini con il mondo reale e con i loro coetanei. Questi giochi possono servire come strumenti per insegnare valori fondamentali come la cooperazione, il rispetto delle regole e la gestione dei conflitti. Ma non solo, un elemento fondamentale per la crescita personale e che è veicolatore di alcuni messaggi ludico-didattici è il territorio. Esso rappresenta l'ambiente in cui si vive e l'insieme delle tradizioni locali che influenzano profondamente le pratiche ludiche. Ogni comunità ha i propri giochi tradizionali, che sono spesso radicati nella cultura e nella storia locale. Questi giochi non solo riflettono l'identità culturale di un gruppo, ma offrono anche opportunità per trasmettere valori e conoscenze. La valorizzazione delle tradizioni locali può contribuire a preservare il patrimonio culturale e a creare un senso di appartenenza tra le nuove generazioni. Inoltre, l'integrazione di elementi tradizionali nel gioco contemporaneo offre ai bambini un modo per connettersi con le proprie radici e sviluppare un rispetto per la propria cultura, per questo l'elemento ambientale ha un fattore chiave nella crescita individuale, perché può essere diversificato nello spazio-tempo, e quindi diverso da cultura a cultura, da spazio a spazio, da tempo a tempo.

Il ruolo dei genitori e degli insegnanti nel gioco è cruciale. Gli adulti non solo offrono supporto e incoraggiamento, ma sono anche modelli di comportamento. Il modo in cui i genitori interagiscono con i propri figli durante il gioco influisce sulle competenze sociali ed emotive dei bambini. Un ambiente di gioco positivo, dove c'è partecipazione attiva o incoraggiamento verso l'autonomia, può contribuire a costruire la fiducia e l'autoefficacia nei bambini. Inoltre, la qualità del tempo trascorso insieme attraverso il gioco rinforza i legami sociali e familiari, fornendo un contesto sicuro in cui i bambini possono esplorare le proprie emozioni. Proprio l'esplorazione è un concetto chiave per comprendere l'importanza della ludicità nell'insieme delle attività formative: si esplora con la curiosità della mente, ma anche con la propria corporeità. Fenomeni come lo scoutismo e l'outdoor education, per esempio, favoriscono l'accrescimento delle proprie esperienze al di là dell'influenza ambientale e familiare. Queste attività si concentrano sull'apprendimento attraverso esperienze dirette con l'ambiente naturale. In questo contesto, il gioco assume un'importanza fondamentale, poiché consente ai bambini di esplorare, scoprire e apprendere in modo attivo. Attività

ludiche all'aperto stimolano non solo le capacità fisiche, ma anche quelle cognitive e sociali. La natura diventa un palcoscenico per il gioco, offrendo opportunità di apprendimento esperienziale che sono difficilmente replicabili in ambienti chiusi. La presenza di elementi naturali, come alberi, corsi d'acqua e terreni variabili, arricchisce l'esperienza ludica, promuovendo la creatività e la capacità di problem-solving.

Insomma, il gioco è molto più di un semplice passatempo; è un elemento fondamentale per lo sviluppo umano e per la costruzione delle relazioni sociali. Esplorando il concetto di gioco attraverso le lenti dell'antropologia, dell'educazione all'aperto, della genitorialità e delle tradizioni locali, emerge un quadro complesso che sottolinea la sua importanza nella formazione dell'emotività nei bambini. Riscoprire e valorizzare i giochi del passato non solo aiuta a preservare il patrimonio culturale, ma offre anche opportunità per educare le nuove generazioni a un modo di vivere e apprendere che è essenziale per il loro sviluppo integrale. In un mondo sempre più digitale, il richiamo del gioco tradizionale può rappresentare una via per tornare a una forma di educazione che sembra essere persa nel tempo, ma che rimane fondamentale per il benessere emotivo e sociale dei bambini.

Per entrare più nello specifico di questo lavoro, si è data voce ad ogni argomento sopra trattato, provando a delineare le definizioni che si raggruppano in questo tema e portando esempi a sostegno della tesi generale, fornendo inoltre l'elaborato di immagini esemplificative, che fungono da supporto e che si fanno attrici della comprensione testuale.

Il primo capitolo tratta la storia del gioco, di come questo sia stato un elemento chiave per le educazioni passate, partendo dai primi ritrovamenti di giochi egizi, passando poi per abitudini ludiche greche e romane, e successivamente, medievali e rinascimentali. I vari contesti storici trattati, hanno svolto la funzione di ponte tra le teorie storiche e la realtà contemporanea, fino ad arrivare alle ultime frontiere ludico-pedagogiche come il già citato scoutismo, ma senza dimenticarci di richiamare all'attenzione i nomi dei famosi studiosi delle teorie che hanno il bagaglio critico degli studi riguardo questa tematica.



Nel secondo capitolo è trattato il tema dell'outdoor education, ed in maniera più personale è presentato un lavoro di ricerca svolto assieme ad altre studentesse di scienze della formazione primaria. Attraverso un questionario proposto a vari insegnanti, si è cercato di studiare un modo su come ripensare la scuola in quanto ambiente di benessere pedagogico, sia per i docenti che per gli alunni. In questo, l'*outdoor education* può diventare una risorsa utile nelle scuole oggi e per gli anni a venire. La ricerca continua poi nell'aspetto spazio-temporale della realtà educativa: come il territorio e l'ambiente condizionano l'apprendimento? Si è poi vagliato il tema, più nello specifico, della realtà veneta.

Il terzo e ultimo capitolo prende in esame, in maniera bipartita, aspetti della nostra storicità, di come il gioco era visto un tempo, di ciò che è rimasto e di come, d'altro canto, un confronto con la nostra realtà contemporanea è non solo possibile, ma obbligato. Il passato, infatti, da elemento della dimenticanza, sta venendo oggi riscoperto come fattore di futura possibilità educativa, stando comunque ancorati ad un presente che cambia velocemente, a causa della tecnologia e del progresso, ma che può riscoprire le proprie origini, dando dignità ad esperienze che rischiavano di perdersi.

# 1. LA STORIA DEL GIOCO

## 1.1 Gli albori e l'evolversi del gioco

### 1.1.1 I primi inventori del gioco

Oggigiorno la parola giocare assume significati plurimi e si utilizza in molti contesti e settori: per il tempo libero, ad esempio giocare a carte, a pallone, giocare con il cellulare...; per lo sport come giocare a calcio, a basket, a pallavolo...; relativi ad un interesse della società ad esempio giocare un ruolo sociale; o altre tipologie di giochi legati alla vita di tutti i giorni, ad esempio giocare con le parole.

Ma dove e come è nato questo termine?

Già durante l'esistenza del popolo egiziano, a partire dal 3900 a.C., sono stati ritrovati vari giochi in alcune tombe di bambini, immaginando esse siano state relative a famiglie che godevano di un'importante classe sociale. Nelle tombe erano presenti birilli, palline, ma anche delle bambole di stoffa e altri giocattoli in pietra o legno. In altre tombe, poi, sono stati scoperti anche dei giochi da tavolo denominati: "il gioco del



Fig. 1.1 – Gioco del senet

serpente" e il "senet". Quest'ultimo, che significa "passaggio", era il gioco più diffuso del tavoliere egiziano, collegato anche all'aspetto religioso e definito come passaggio all'aldilà, prima utilizzato solo per i faraoni, poi anche per il resto del popolo. Nella storia egiziana è diventato tanto importante tantoché si pensava, che dopo la morte, il destino del defunto dipendesse dalla partita di *senet* giocata. (Staccioli, 2008) Il gioco del serpente, invece, chiamato anche "*mehen*", letteralmente significa "colui che è arrotolato" e fa riferimento alla forma del gioco in cui è presente, appunto, un serpente arrotolato che pare avesse la funzione di proteggere il Dio del Sole nel viaggio durante la notte.



Fig. 1.2 – Gioco del mehen

Altri giochi risalgono al 2000 a.C. e sono stati scoperti in Cina, come il gioco del "*Weiki*", chiamato poi anche "*go*" proposto ai figli dell'imperatore Yao, per ampliare le

capacità intellettive. Questo gioco consisteva nel sistemare delle piccole pietre che fungevano da pedine, in un tavoliere chiamato *goban*, in cui si doveva formare una zona di difesa maggiore di quella dell'avversario e avrebbe vinto chi sarebbe riuscito a conquistare il territorio altrui senza farsi catturare.



Fig. 1.3 – Gioco del weiki

Avvicinandosi maggiormente alla nostra cultura, un'attenzione particolare va ai filosofi greci come Platone, vissuto nel IV secolo a.C., che evidenziò come il gioco, soprattutto quello di gruppo, fosse molto utile per la crescita del bambino e per il suo sviluppo fisico. In aggiunta, un altro famoso filosofo greco, Aristotele, capì che giocando si accrescevano anche le capacità intellettive, sociali ed emotive oltre a perfezionare le abilità fisiche. Un altro autore greco, Polluce, nel II secolo d.C., relativamente alla tematica del gioco, dà delle indicazioni su alcuni giochi dell'epoca quali: "palla a muro", "il gioco delle cinque pietre" e la nota, ancor oggi "mosca cieca". Nella palla a muro, come dice la parola, bisognava far rimbalzare la palla al muro e prenderla successivamente al volo; il gioco delle cinque pietre, poi, prevedeva l'uso di cinque piccole pietre che venivano lanciate su un piano, una veniva lanciata in aria, e velocemente se ne riprendeva un'altra in mano prima che la pietra cadesse a terra. In velocità la pietra lanciata doveva essere ripresa al volo. Questo passaggio veniva ripetuto più volte e, ogni volta, vi era una pietra in più da prendere al volo. Infine, con mosca cieca, una persona si bendava raffigurando la mosca cieca e, solo aguzzando le orecchie, doveva ascoltare i suoni e i rumori vicini e camminare riuscendo a toccare gli altri partecipanti che si muovevano attorno a lei. È interessante osservare come siano stati tramandati alcuni giochi di generazione in generazione fino al giorno d'oggi. Altri giochi conosciuti, denominati in modo differente ma con lo stesso principio, sono: il gioco della *Pila* (palla), del *Turbo* (trottola), dei *Tali* (dadi)... (Staccioli, 2008).

Nel periodo storico greco - romano si comprende anche che il gioco non era solamente un passatempo ludico ma era legato, già in quel periodo, all'aspetto didattico - educativo. Ad esempio, venivano fatti cucinare dei dolci a forma di lettere dell'alfabeto per facilitare la memorizzazione della forma della lettera stessa ed aiutare il bambino a leggere in modo precoce. Un'interessante nota legata alla lingua sia greca

che romana, era appunto il termine scuola. Nella lingua greca, infatti, la denominazione *skholé*, che come si può immaginare indicava la scuola, aveva un ulteriore significato che rappresentava anche il tempo libero.

Allo stesso modo, nella lingua latina per i romani, la parola *ludus*, che ricorda il divertimento e la spensieratezza, aveva un secondo significato ed indicava la scuola (*ludus schola*). Infatti, anche nel libro: “Il gioco in Occidente” si afferma che, se si pensa alla parola *ludus* e si crede che sia “un’azione mirante al divertimento, al diletto, alla ricreazione, questo è assai riduttivo”. (Cambi, Staccioli, 2007, p.15)

Il termine latino *ludus*, veniva usato per indicare l’insegnante di scuola (*magister ludi*), ma anche per i gladiatori (*ludus*), o ancora per i giochi da tavolo (*ludo ludere*). A ciò, si distingueva il sinonimo *iocus*, meno strutturato, che si rifaceva al divertimento momentaneo e alle risate.

Immaginare che il gioco fosse presente nell’educazione dei bambini e che avesse un’importante rilevanza già dai tempi dei romani, greci o di altre popolazioni preesistenti non è per niente scontato. Si tende, infatti, pensare che solo in questi ultimi anni il gioco sia riuscito ad entrare nelle scuole dando una scintilla di piacere e conoscenza intersecandosi con la didattica; invece la storia ci insegna che non è così...non per niente, infatti, la storia è *magistra vitae*...maestra di vita!

### **1.1.2 I giochi Medievali e dell’età moderna**

Successivamente alla caduta dell’impero romano e con la nascita del Medioevo, molti nuovi giochi sono stati inventati e questo lo si evince anche da una fonte iconica evidente quale il dipinto del 1560 di Pieter Bruegel definito “il vecchio” (1525-1569) intitolata *Kinderspiele* (Giochi di bambini). È anche da questo che si comprende come l’arte si riesca ad interconnettere e si fonda con la storia e come anche le immagini diventino il fulcro per ricostruire frammenti di storia antica e moderna. In questo quadro sono raffigurati svariati giochi, più di cento, che bambini e ragazzi adoperavano per divertirsi come, ad esempio altalene, biglie, maschere, cerchi, carrettini ecc... I luoghi di incontro potevano essere di vario tipo e come affermano gli autori del libro “Il gioco in

Occidente”: “la piazza, la strada, i giardini, dove non compaiono adulti, sono i luoghi privilegiati per l’aggregazione infantile e della messa in scena di giochi e passatempi tradizionali”. (Cambi, Staccioli, 2007, p.40) C’è da ricordare, però, che i bambini a quel tempo si divertivano principalmente stando in compagnia tra coetanei senza l’utilizzo di materiale ludico e qui di seguito, la foto del dipinto di Bruegel ne è la conferma.



**Fig. 1.4: Dipinto di Pieter Bruegel: Giochi di bambini, 1560**

Zoomando le varie parti del dipinto si possono notare tanti dettagli sui giochi dei bambini e ragazzi e sugli strumenti utilizzati per giocare. Il materiale che veniva usato per la costruzione manuale dei giochi era il legno, le ossa e persino le vesciche del maiale. Con queste ultime, riempiendole di aria o acqua, si gonfiavano diventando dei palloni così da poter giocare a palla o come una sorta di salvagente e i bambini, così facendo, imparavano a nuotare. In alternativa, venivano adoperate anche delle zucche vuote e ripulite come ulteriore salvagente. Le vesciche, essendo naturali, duravano solo qualche giorno e poi, pian piano, si deterioravano o si bucavano.



**Fig. 1.5 – Le vesciche e le zucche vuote**

Tantissimi giochi, poi, usavano ossa di cavallo, e soprattutto la mandibola per creare delle slitte e divertirsi in inverno. Questo materiale si preferiva rispetto al legno in quanto non si doveva costruire, era più liscio e poteva scivolare meglio sulla neve. Per i più piccoli, poi, le ossa potevano diventare anche pattini per andare sul ghiaccio.

Un'altra parte del corpo erano le vertebre dell'animale in cui venivano incisi dei simboli che servivano per predire il futuro. Questi erano gli *aliossi*, utilizzati sia dai più piccoli ma anche dagli adulti nel gioco d'azzardo.



Fig. 1.6 – Gli aliossi

In legno, poi, venivano costruiti tanti altri giochi come il *ton ton* formato da un piccolo bastone in cui nella parte superiore vi era annesso una specie di cubo appuntito



Fig. 1.7 – Il ton ton

con delle lettere. A seconda della lettera che usciva si vinceva o si perdeva tutto ciò che era stato scommesso. Questo aggeggio è stato, con il tempo, soppiantato dai comuni dadi che tutt'oggi sono presenti in ogni abitazione.

Altri giochi che anche oggi conosciamo sono le bolle di sapone e le bambole. Con dei tubi bucati, come ad esempio delle canne di bambù, venivano create delle bolle di sapone in quanto sarebbe stato complicato dare una forma perfettamente circolare e liscia utilizzando il legno. Inoltre, con qualche semplice pezzetto di legno e della stoffa venivano costruite le bambole.



Fig. 1.8 – Le bambole di stoffa

Quella che oggi denominiamo trottola, poi, una volta era definita *paleo* ed era



Fig. 1.9 – Il paleo

costruita con una sfera avente una punta e avvolta in un cordino, con delle scanalature nella parte centrale in modo tale che continuasse a ruotare grazie a delle fruste che la colpivano. Se si facevano delle gare, vinceva chi riusciva a mantenere in equilibrio per più tempo la propria trottola, o

meglio, il proprio paleo.

Questi descritti finora erano giochi prevalentemente utilizzati dai bambini ma giocare piaceva anche ai ragazzi e ai giovani adulti. I giochi preferiti erano con la palla fatta di stoffa arrotolata e spago. Oggi questi giochi hanno un nome preciso e si differenziano in baseball, tennis o volano. Nell'immagine qui a lato si



Fig. 1.10 – Il baseball

presume che dei ragazzi stiano giocando a baseball.

Nel corso degli anni tanti giochi sono stati tramandati di generazione in generazione, mentre altri sono stati abbandonati e soppiantati da attività più innovative. Tra il '600 e il '700, in seguito alla diffusione della cultura, grazie alla stampa, sono sempre più in voga giochi didattici stampati, quelli che oggi prendono il nome di giochi di società o giochi da tavolo, destinati a bambini, ragazzi ma anche ad adulti. Nasce il gioco dell'oca, il gioco del Lotto e molti mazzi di carte relativi a vari gruppi sociali ad esempio: *Gioco de' mestieri* legato ai lavori della popolazione, alla politica con il *Gioco dell'Aquila Imperiale*, alla caccia con *Zuogh del cacciator* e altri giochi istruttivi per educare i bambini come *il Nuovo Gioco degli Animali*. (Staccioli, 2008) Le carte da gioco più popolari, però, rimanevano in ogni caso quelle dei tarocchi legati all'aspetto religioso e ultraterreno.



Fig. 1.11 – I tarocchi del '600

Nel 1657, Jacques Stella è autore delle illustrazioni all'interno del libro intitolato *Les jeux et plaisirs de l'enfance* (i giochi e i piaceri dell'infanzia). Egli ha inciso una cinquantina di disegni che raffigurano bambini nudi, di sesso maschile e ben paffuti mentre giocano in gruppo. Questo perché l'artista vuole rappresentare la leggerezza e la grazia di scene quasi mitologiche e idilliache da un lato, ma anche la realtà culturale e popolare dall'altro mentre i bambini giocavano tra vari passatempi comuni dell'epoca. Nelle illustrazioni sono raffigurati quasi tutti giochi all'aperto e alcuni sono presenti anche nel dipinto di Pieter Bruegel e conosciuti ancor oggi come, ad esempio, mosca cieca, soffiare bolle di sapone, giochi con le bambole, con la palla, con le trottole ecc...

Altri esempi, non presenti nel quadro di Bruegel, ma comunque popolari anche oggi sono le biglie, i birilli, le fionde, gli aquiloni, la pignatta, i giochi con i dadi, con le carte, l'altalena ... Altri, poi, meno in voga al giorno d'oggi come il *bilboquet* in cui si doveva lanciare in aria una pallina, attaccata ad un filo, avente un foro e con un bastone a punta si doveva cercare di infilare la palla forata nel bastone appuntito e le *batonet* in cui si doveva far saltare un bastoncino appuntito alle



Fig. 1.12: L'escarpolette

L'altalena – tavola 9

estremità battendolo con un altro bastone per mandarlo lontano. Qui di seguito vengono inserite le tavole appena descritte.



**Fig: 1.13: Le Cercle et le Bilboquet**

**Il Cerchio e il Bilboquet – tavola 39**



**Fig: 1.14: Le Batonnet et la Charrue**

**La Lippa e l'Aratro – tavola 42**

Esistevano, poi, altre attività, un po' più pericolose e per ragazzi più grandi come il salto del fuoco, fare la verticale e camminare con le braccia, fingere la lotta e scoppiare petardi. Per una descrizione completa dei disegni di Jacques Stella, qui sotto sono inseriti i titoli, in lingua originale e con la traduzione, di ogni tavola pittorica:



**Fig. 1.15: La Culebute –**

**La Capriola - tavola 24**

1. La Chasse au Papillon (Caccia alla Farfalla);
2. Le Dada (Il Cavallino);
3. Le Sabot (La trottola);
4. La Balançoire (L'Altalena a Bilancia);
5. Le Masque (La Maschera);
6. Le Jeu des Espingles (Il Gioco dei Bastoncini);
7. Le Traisneau (La Slitta);
8. Les Bouteilles de Savon (Le Bolle di Sapone);
9. L'Escarpolette (L'Altalena);
10. La Course du Pot (Il Gioco della Pentola);
11. Les Petis Feux (I Piccoli Fuochi);
12. Le Colin Maillard (La Mosca Cieca);
13. Le Volant (Il Volano);
14. La Fossette (Il Gioco delle Fossette);
15. La Rangette (Il Gioco delle Biglie);
16. La Fossette aux Noyaux (Il Gioco con le Nocciole);



17. La Merelle et le Cerf Volant (Il Gioco dell'Aquilone);
18. La Marelle a Cloche-Pié (Il Gioco della Campana);
19. La Patte aux Jettons (Il Lancio dei Gettoni);
20. Les Quilles (I Birilli);
21. Le Palet (Il Gioco delle Piastrelle);
22. La Toupie (La Trottola);
23. Le Cheval Fondu (la Cavallina);
24. La Culebute (La Capriola);
25. Les Petits Canons (I Mortaretti);
26. La Guerre (La Guerra);
27. La Paume (La Pallacorda);
28. Le Frappe Main (La Mano Calda);
29. L'Assaut du Chateau (L'Assalto al Castello);
30. La Poire (Il Gioco del Chiodo);
31. Le Brelan (Il Tris di Carte);
32. Le Bain (Il Bagno);
33. La Glissoire (Lo Scivolo sul Ghiaccio);
34. Le Jeu de Pet en Gueule (Il Gioco del Peto in Gola);
35. La Jouste (La Giostra);
36. Le Court Baston (Il Bastone Corto);
37. Les Dez (I Dadi);
38. La Poste (La Cavallina);
39. Le Cercle et le Bilboquet (Il Cerchio e il Bilboquet);
40. La Mouche (La Mosca);
41. La Crosse (Il Golf);
42. Le Batonet et la Charrue (La Lippa e l'Aratro);
43. La Fronde (La Fionda);
44. Les Dards (Le Freccette);
45. L'Arbaleste (La Balestra);
46. Le Pape-Guay (Il Gioco del Papegai);
47. Le Balon (Il Gioco del Pallone);
48. L'Escrime (La Scherma);
49. La Dance (Il Girotondo);
50. La Bataille (La Battaglia)

## 1.2 Le attività ludiche nell'età contemporanea

### 1.2.1 I giochi nel XIX e XX secolo

Proseguendo con i secoli, tanti giochi hanno continuato ad esistere e si denota come nell' '800: “il gioco non fosse più solo attività fine a sé stessa; era invece, anche e soprattutto, attività utile, funzionale al fare, al produrre in quanto parentesi ricreativa prima o dopo il lavoro” (Cambi, Staccioli, 2007). Era diventato ormai un interesse sia per bambini che per gli adulti. Grazie al gioco, la società borghese imparava a rispettare regole, limiti, obblighi e migliorava la relazione con l'altro. I giochi più popolari che venivano attuati erano giochi di società (es: scacchi), svolti all'interno delle case, e altri in cui era necessario maggior spazio esterno come, ad esempio tennis, croquet, giocare a pallone o a bocce. Sia nell' '800 che nel '900, quindi, il gioco assume un significato contrapposto: era sinonimo di leggerezza e superficialità da un lato, ma anche simbolo di libertà e apertura della mente. Questa concezione nasce dal nuovo significato attribuito al “tempo libero”, a partire dall'Ottocento infatti, il tempo libero diviene un elemento molto importante dell'organizzazione sociale: la sua evoluzione comincia anche con l'interesse da parte della popolazione per il gioco del pallone, il melodramma, il ballo, lo sport in generale. In Italia in particolar modo, da sempre culla e crogiolo di culture, si diffondono molti nuovi aspetti del tempo libero, che riguardano sia gli adulti che i più piccoli.

Naturalmente c'è ancora una netta distinzione tra l'Italia delle prime città e l'Italia contadina, quella delle campagne. Le città sono molto più vivaci e dinamiche rispetto al ristagno culturale delle campagne; tuttavia vi sono due lati di questa stessa medaglia: anche se l'Italia agricola è molto arretrata dal punto di vista economico, i rapporti familiari e sociali sono molto stabili e fanno da cardine nella vita delle persone e soprattutto dei bambini; in città invece, con la trasformazione industriale, la diffusione di idee liberali e il ridotto nucleo familiare, i rapporti umani tendono a venire meno a favore, talvolta, di altri tipi di *divertissement* moderni (osterie, bar caffè, teatri, circoli, e successivamente cinema). Il tempo libero nelle campagne è molto diverso: si fanno veglie serali nelle stalle (vere e proprie occasioni di socializzazione); gli eventi importanti sono i matrimoni e le feste religiose; le fiere sono un altro importante

momento di convivialità (esse segnano la fine di un ciclo agrario e l'avvio del successivo); infine il “sabato del villaggio”, il moderno weekend, ossia la sera di riposo per tutto il paese, anche questa era un'occasione di socialità e conoscenza reciproca.

I pedagogisti di questo periodo, come verrà specificato anche nei paragrafi successivi, esortavano molto il gioco, considerandolo come un'attività naturale del bambino e sostenendo che da esso dipendono le sue future relazioni. A partire da Froebel, passando per Dewey e Maria Montessori, per finire a Piaget, viene segnata l'affermazione definitiva dell'attività ludica come componente fondamentale dello sviluppo del bambino. Ecco che, nella società ottocentesche della prima rivoluzione industriale, il giocattolo diventa sempre più importante, soprattutto in Francia, in Inghilterra e in Germania, dove nacquero molte fabbriche per la produzione di giocattoli in serie, divisi anche a seconda dei ceti, per età e per genere.

L'industria del giocattolo conobbe, così, la sua epoca d'oro proprio dalla metà dell'Ottocento fino alla Prima Guerra Mondiale; un particolare successo lo ottennero i giocattoli costruiti di latta, perché erano di preziosa e minuziosa manifattura e riproducevano le grandi invenzioni dell'epoca: treni, automobili e navi.



Fig. 1.16: Un esempio di giocattolo di latta

L'Italia fu una delle ultime a sviluppare l'industria dei giocattoli: una delle prime nacque ad Asiago e riguardava la produzione di giocattoli di legno, mentre la prima vera e propria industria di giocattoli e bambole fu la *Furga*, in provincia di Mantova, a Canneto sull'Oglio. Proprio nel settore della produzione di bambole si assistette ad una ricchissima produzione di modelli, destinata sia al commercio europeo che americano, per poter soddisfare una clientela sempre più vasta ed esigente.

Per i *peluches* era ancora troppo presto, infatti i primi apparvero nel secolo successivo, però vale la pena ricordare le cosiddette *Frozen Charlotte*, un tipo di bambolina in porcellana prodotta tra la metà del XIX secolo e la fine dei primi anni del XX secolo, particolarmente diffuse negli Stati Uniti e nel Regno Unito durante l'età vittoriana. Il nome deriva dalla popolare ballata americana *Fair Charlotte*, basata sul

poema “A Corpse Going to a Ball” di Seba Smith, che racconta di una ragazza di nome Charlotte che si rifiutò di avvolgersi nelle coperte durante un viaggio in slitta perché non voleva nascondere il suo bel vestito; alla fine del viaggio è morta assiderata. Questa ballata e la sua trama piacquero molto al pubblico inglese, il quale cominciò a produrre, comprare e regalare bamboline di porcellana, nude e rigide da sembrare appunto congelate. Le bambole Frozen Charlotte avevano dimensioni variabili da meno di un pollice (due centimetri e mezzo) a 18 pollici (un po’ meno di mezzo metro) ed erano di solito bianche oppure tinte di rosa.

Le bambole più piccole venivano talvolta inserite come regalino nei Christmas Pudding. *Frozen Charlotte* ebbe la massima diffusione tra la fine del XIX e l’inizio del XX secolo negli Stati Uniti. Le versioni più piccole delle bambole erano anche conosciute come *penny dolls*, perché venivano spesso vendute per un centesimo.



Fig. 1.17: Un gruppo di Frozen Charlotte

La maggior parte dei pezzi, però, è stata prodotta in Germania (famosa per le sue porcellane) a partire dalla metà dell’800. Si chiamarono *badekinder*, ossia *bambini che fanno il bagno*, oppure *bamboline nude*, in quanto erano giocattoli per fare divertire i bambini durante il bagnetto. Erano molto semplici, realizzate in un unico pezzo di porcellana o *biscuit*, senza giunture. La maggior parte di esse non aveva vestiti (per il fatto che questi potevano essere realizzati dalle rispettive proprietarie), e, come quelle inglesi, aveva la pelle bianca o rosa chiaro con il viso ed i capelli dipinti. Potevano essere alte dai 2 fino a 40-45 centimetri, e i modelli più piccoli, anche per i tedeschi, venivano talvolta usati come ciondoli oppure inseriti all’interno di torte o pudding, come portafortuna per chi li avesse trovati nella propria fetta.

Successivamente, negli anni ‘20 e ‘30 del Novecento iniziarono a svilupparsi sempre di più le industrie del settore, soprattutto tedesche, che proprio tra le due guerre raggiunsero l’apice nella qualità della produzione. La seconda guerra mondiale sconvolse l’assetto economico, sociale e culturale, per cui molte fabbriche furono chiuse o distrutte, le materie prime si esaurirono, la manodopera era scarsa e la domanda era quasi nulla. Nella faticosa fase di ricostruzione qualcosa però cominciò a cambiare: si

iniziò a fare uso di nuovi materiali, come la celluloido e la plastica, che apportarono una vera rivoluzione nella produzione di bambole e giocattoli, fino ad arrivare all'enorme produzione di giocattoli di ogni tipo di cui anche noi siamo testimoni.

Con questo *excursus* storico si comprende come il gioco sia il fulcro della vita di ogni bambino: significativo per il suo divertimento e utile per la sua educazione e formazione.

### **1.2.2 Lo scoutismo**

Nel '900 un'attenzione particolare va alla nascita di un movimento educativo cattolico che mette al centro il gioco in tutte le sue attività formative come stimolo di crescita fisica e spirituale del bambino e ragazzo. Si tratta dello scoutismo nato nel 1907 in Inghilterra con il militare ed educatore Robert Baden-Powell (1858-1941). Egli è definito il fondatore degli scout in cui il gioco è il punto cardine del movimento e, assieme alla vita all'aperto e all'aspetto Cristiano si sviluppa la formazione per la crescita di cittadini bravi e responsabili impegnati nella vita del proprio paese. Il metodo educativo si basa, dunque, sull' "imparare facendo" stando in gruppo e svolgendo attività all'aria aperta.

È stata scelta la parola *scout* in quanto significa “esploratore” e fu decisa dallo stesso per rappresentare ragazzi in grado di cavarsela da soli nelle situazioni più svariate, grazie ad un adatto equipaggiamento e organizzazione. Egli, infatti, affermava: “*Non esiste buono o cattivo tempo, ma solo buono o cattivo equipaggiamento*”. Lo scoutismo ebbe inizio quando Baden-Powell organizzò con un gruppo di venti ragazzi, il primo campo scout nell'isola di Brownsea, sulla Manica. Inizialmente era solo rivolto ai maschi ma successivamente, nel 1910, fondò l'Associazione delle Girl Guides (portato avanti dalla moglie Olave) dando la possibilità anche alle ragazze di prenderne parte. Oggi gli scout sono diffusi in tutto il mondo e sia maschi che femmine possono prenderne parte.

Essi sono divisi in tre sezioni, chiamate “branche”. La prima comprende bambini dagli otto agli undici anni denominati “Lupetti” i maschi e “Coccinelle” le femmine.

Nella seconda branca vi sono “Guide”, ragazze dagli undici ai sedici anni ed “Esploratori”, i ragazzi della stessa età. Infine, nella terza branca ci sono i “Rover” e le “Scolte”, rispettivamente ragazzi e ragazze più grandi dai sedici ai ventuno anni. Per ogni branca, in base all’età, vengono svolte attività diverse.

Le Coccinelle, attraverso il gioco, vari lavoretti manuali e l’attenzione verso la natura, formano un clima di Gioia, e quest’ultima rappresenta la parola chiave di questa parte di percorso. Il gruppo dove si riuniscono le Coccinelle è il cerchio e l’ambiente



**Fig. 1.18:** Distintivo delle “Coccinelle”

che si ricrea per le attività è il Bosco. Il simbolo dell’unione e della Gioia del Cerchio è la Lanterna sotto la grande Quercia e il Bosco diventa così strumento per liberare la fantasia, lo spirito di osservazione e per svolgere tanti giochi all’aperto in compagnia.

I Lupetti condividono con le Coccinelle gli stessi principi basilari come lo stare insieme e giocare all’aperto ma si differenziano per il tema principale: durante le riunioni non si approfondisce l’ambientazione Bosco ma ci si focalizza sull’analisi della narrazione de “*Il libro della giungla*” dello scrittore Wolfgang Reitherman raccontando



**Fig. 1.19:** Distintivo dei “Lupetti”

storie inerenti e partecipando ad attività che prendono spunto dagli avvenimenti narrati in quel testo. Come le Coccinelle, anche i Lupetti seguono uno spirito di gioco leale e sincero, per imparare a stare bene con gli altri e diventare buoni cittadini del mondo e buoni cristiani.

Le guide e gli esploratori vivono ancor di più all’aperto, dormendo in tenda, giocando in mezzo alla natura e migliorando le loro conoscenze e tecniche scoutistiche.



**Fig. 1.20:** Distintivo di “Guide” ed “Esploratori”

Esse si dividono in: cura della salute e il pronto soccorso; tecniche del campismo (come nodi e legature, uso della bussola...) e osservazione della natura; lo spirito scout attuato con il servizio per gli altri; il senso civico e l’attenzione verso una vita cristiana consapevole.

Verso la fine del percorso scoutistico si passa alle Scolte, per le ragazze, e ai Rover, per i ragazzi, in cui il gioco viene messo un po' in secondo piano per lasciare spazio maggiore all'approfondimento riflessivo personale e spirituale oltre che relativo al mondo scout. Questo porta ad una maggior consapevolezza nei propri confronti e nei



Fig. 1.21: Distintivo di "Scolte" e "Rover"

confronti altrui diventando un punto di riferimento per i più piccoli. Per essere in grado di fare ciò è importante la formazione scoutistica e cristiana preparandosi a diventare nuovi capi al servizio di future Coccinelle e futuri Lupetti.

Tutti questi principi descritti per ogni branca sono stati pensati dal fondatore degli scout Robert Baden-Powell, ed egli, inoltre, schematizza il sistema educativo in quattro punti fondamentali. Il primo riguarda la **formazione del carattere** in cui con responsabilità e costanza si dedicano dei momenti per riflettere su sé stessi e condividere le proprie esperienze con gli altri; l'**abilità manuale**, poi, in cui si sviluppano capacità manuali e si accresce la fantasia e la creatività attraverso lavoretti, cartelloni e tanti altri prodotti con materiali di vario genere; **servizio verso il prossimo** in cui si aiuta l'altro in difficoltà e si diventa punti di riferimento per i più piccoli; infine **salute e forza fisica** in cui, attraverso il gioco, ci si diverte e contemporaneamente si impara molto sulle tecniche scout e sui principi dello scoutismo.

I capi scout, stando a contatto con i bambini, diventano importanti come dei fratelli maggiori e con il gioco ed attività ludiche tramandano conoscenze inerenti alla competenza tecnica e metodologica. I capi, inoltre, come descritto precedentemente, hanno il compito di continuare a formarsi personalmente affinché possano dare sempre il meglio di sé e siano una buona guida formata e consapevole per i bambini che saranno gli adulti del domani. Una frase celebre del fondatore dello scoutismo racchiude il concetto appena descritto ricordando di vedere il bello delle cose e a migliorarsi sempre:

*"Cercate di lasciare questo mondo un po' migliore di come l'avete trovato".*

Oggigiorno questo movimento continua ad esistere grazie alle associazioni scout che portano avanti i principi di Baden Powell. Esse sono diramate in tutta Italia e in tutto il mondo ed è emozionante sapere che ci sono sempre volontari disponibili a tramandare i valori cristiani, le competenze tecniche ed ambientali per imparare a stare in mezzo alla natura e lo stare insieme tra coetanei, tutto grazie al gioco e con il gioco.

Il fondatore stesso ricorda quanto il gioco sia indispensabile nelle attività scout e nella vita di tutti i giorni, e al contempo anche quanto è importante vivere il resto delle esperienze con serietà, intelligenza e sapienza. Il titolo che rappresenta ciò che è stato descritto è il seguente:

*“Tutto col gioco ma niente per gioco”.*

### **1.3 Gli studiosi del gioco**

Davvero tanti studiosi hanno provato a dare un significato al gioco descrivendone le caratteristiche. Uno dei più rilevanti è il filosofo, scrittore e pedagogista svizzero **Jean – Jacques Rousseau** (1712-1778) che fu il primo a creare un concetto nuovo di educazione introducendo il gioco come strumento importante e quasi sacro per lo sviluppo del fanciullo e grazie al suo romanzo intitolato: “L’Emilio” propone un’educazione diversa senza punizioni corporali o tanta rigidità. In questo racconto si narra di un ragazzo che perse il padre in tenera età e crebbe in campagna con accanto un maestro, lontano dalla città e dai ritmi frenetici della società di quegli anni. Questo comportò per il ragazzo di crescere in libertà e con tanto tempo libero e soprattutto accompagnato dal gioco che lo fece divertire e maturare allo stesso tempo. Con Rousseau, quindi, si comincia a constatare una forma diversa di pensiero e si inizia a vedere il bambino come una persona in grado di pensare e ragionare con la propria testa in cui è bene lasciarlo libero di esprimersi e fare errori per farlo crescere in modo sereno e secondo la sua natura, le sue caratteristiche e peculiarità.

Vi è, poi, lo psicologo e pedagogista russo **Lev Semenovitch Vygotskij** (1896-1934) che definisce il gioco come una realizzazione di desideri mai realizzati. Egli sostiene che il gioco influisce dal punto di vista cognitivo, emotivo, relazionale, sociale



e motivazionale ed influenza le attività di apprendimento. Il gioco è un atto ludico che permette al bambino di affrontare la tensione che si crea tra i suoi desideri e l'impossibilità di soddisfarli subito. Il gioco, perciò, rappresenta una risposta originale ai bisogni non soddisfatti. Crescendo, ovviamente, egli comprenderà che non tutti i desideri possono essere soddisfatti. Lev Vygotskij e lo psicologo, pedagogista e filosofo svizzero **Jean Piaget** (1896-1980) seguono la stessa corrente di pensiero affermando come il gioco sia una rappresentazione mentale e, nella prima infanzia, sia un gioco "serio" in quanto il bambino non riesce a distinguere la fantasia dalla realtà e grazie ad esso egli riesce a modificare quest'ultima ed agire su di essa. A differenza di Vygotskij, però, egli dichiara che il gioco influisce solo dal punto di vista cognitivo, lasciando da parte gli altri aspetti affermati dal pedagogista russo. Il gioco, per Piaget, presenta due funzioni: consolida le capacità acquisite con l'esercizio e la ripetizione e, inoltre, rafforza la capacità del bambino di agire sulla realtà. Egli, relativamente agli aspetti funzionali del gioco, presenta quattro stadi dello sviluppo cognitivo e cioè quattro momenti che si susseguono durante la crescita di ogni bambino. Il primo stadio, quello senso-motorio, fa riferimento a bambini da 0 a 2 anni in cui vengono utilizzati i cinque sensi e le abilità motorie per scoprire il mondo attorno a loro. In un primo momento i bambini hanno la caratteristica dell'egocentrismo in cui l'attenzione è riversata su sé stessi e non su ciò che li circonda. Si parla, inizialmente, quindi di reazioni riflesse, poi di reazioni circolari primarie in cui il bambino ripete azioni che producono effetti gradevoli, secondarie quando inizia ad interfacciarsi con l'ambiente esterno, differite quando impara dalle sue azioni e ne anticipa il risultato e terziarie quando nasce l'interesse verso il nuovo e le novità. Il secondo stadio, pre-operatorio, è quello più inerente al tema presentato visto che è legato al gioco, perché si sviluppa durante la prima infanzia, dai 2 ai 6 anni in cui è presente il gioco simbolico, il "far finta di" dove il bambino è in grado di utilizzare i simboli. Il gioco simbolico si verifica quando egli è in grado di compiere azioni di routine e utilizzare oggetti al di fuori delle loro funzioni e ruoli. Ad esempio: si utilizza il manico della scopa immaginandolo un cavallo, si fa finta di riempire una tazzina da caffè per poi far finta di berne il suo contenuto ecc... Dato il grande legame che si instaura tra madre e figlio, egli ha scoperto come i primi giochi di finzione siano l'imitazione delle azioni della madre, passando dapprima dal gioco individuale e poi a quello condiviso. Il terzo stadio, operatorio-concreto, si

verifica dai 6 agli 11 anni dove il bambino è in grado di attuare operazioni logiche e ragionare, non solo utilizzando simboli. Egli fa sempre più buon uso delle sue capacità intellettive per ragionare su quesiti quotidiani e domande logiche che la vita o la scuola propone. L'ultimo stadio, operatorio-formale, riguarda ragazzi dai 12 anni e prevede la capacità di formulare pensieri astratti ed ipotetici riflettendo sulle possibili conseguenze logiche future.

Un altro personaggio, oltre a Piaget, che parla di gioco simbolico, ma con un termine differente è l'americano **George Herbert Mead** (1863-1931), il padre della psicologia sociale. Egli definisce gioco spontaneo (denominato da Piaget gioco simbolico) l'imitazione dei ruoli delle persone importanti per la vita del bambino. Egli sostiene che il gioco sia una condizione essenziale per il bimbo ed è la parte prevalente del comportamento, in età infantile, dello stesso. Al gioco spontaneo, o *play*, si differenzia il gioco organizzato, o *game*, che si verifica verso i sette anni, in cui il bambino segue delle regole e assume dei ruoli specifici mentre gioca assieme agli altri.

Come Mead, anche il pediatra e psicoanalista britannico **Donald Winnicott** (1896-1971) sostiene che il gioco assume un ruolo determinante per la costruzione del sé. Egli, infatti, lo definisce terapeutico e la sua pratica fa sì che migliori la sperimentazione di una serie di competenze del bambino fin tanto da migliorare ed attivare varie dimensioni della sua mente. (Volpi, Magnani, 2008) Egli, inoltre, introduce una terminologia nuova legata al gioco: la denominazione di oggetto transizionale e, dunque, si parla di oggetti che supportano il bambino nei momenti di ansia e che gli forniscono conforto psicologico come ad esempio la copertina di linus o il *dou dou* (pupazzino morbido). In questo modo l'infante diventa più autonomo e meno agitato e sostituisce, pian piano, il legame simbiotico tra mamma e figlio. Si è compreso, quindi, come la teoria del gioco possa essere studiata attraverso questi oggetti.

Un altro studioso del gioco è il pedagogo e filosofo tedesco **Friedrich Fröbel** (1782-1852) che crea dei giardini per l'infanzia (*Kindergärten*) in cui i bambini sono liberi di giocare e divertirsi dato che è convinto che il gioco sia uno strumento fondamentale e serio per entrare in rapporto con sé stessi e con l'alterità ed è soprattutto necessario per l'educazione infantile. È proprio con il gioco, meglio se di gruppo, che la

formazione dell'infante viene stimolata grazie anche all'uso di regole ed accordi. In questo modo si sviluppano gli interessi del bambino e si scoprono i suoi talenti, talvolta nascosti. Quanto più i bambini giocano, tanto più le loro capacità, consapevolezza e maturità verranno acquisite diventando, così, degli adulti responsabili nei confronti delle altre persone dato che sono già abituati sin da piccoli a relazionarsi con altri bambini. Fröbel stesso, infatti, afferma: *“un bambino che giochi con abilità, con serenità, con costanza, diventerà certamente un uomo abile, sereno e costante”*. (Staccioli, 2008, p. 43)

Per lui, poi, la natura riserva una grande risorsa perché a contatto con essa, il bambino comprende il ciclo naturale della vita e l'importanza che la natura ha per l'uomo e attraverso l'esperienza pratica, il coinvolgimento attivo e l'esplorazione egli apprende più velocemente. Dal punto di vista educativo il pedagogo paragona le insegnanti a delle “maestre giardiniere”, che come un giardiniere fa crescere le proprie piantine con gli elementi nutritivi giusti giorno dopo giorno, anche gli insegnanti fanno lo stesso attraverso l'educazione e la formazione prendendo per mano gli alunni guidandoli verso una meta senza forzarli ma indirizzandoli con attività che li crescono e li migliorano. Queste attività prevedono la consegna di alcuni giochi utilizzando soprattutto figure geometriche solide, definiti da Fröbel “doni” utilizzati come materiale didattico, ludico e simbolico. Questo serviva per far manipolare, costruire e realizzare dei giochi contribuendo a sviluppare le competenze cognitive, manuali e motorie dei bambini. Il primo dono è la palla, simbolo di unicità e dinamicità allo stesso tempo, in cui i bambini possono giocare in gruppo o individualmente. Il secondo dono è suddiviso su tre oggetti: una sfera, un cilindro e un cubo: la sfera rappresenta il movimento, il cubo la sedentarietà e il riposo e, infine, il cilindro è quella figura intermedia che rappresenta la varietà tra il movimento e la staticità. Il terzo dono è formato da un grande cubo diviso in otto piccoli cubi uguali; il quarto in un grande cubo diviso in otto parallelepipedi uguali; il quinto da un grande cubo diviso in diagonali utili al gioco delle costruzioni. Il sesto dono è rappresentato dallo stesso grande cubo ma suddiviso in ventisette mattoncini diversi che si possono incastrare tra loro come nel gioco delle costruzioni; è, quindi, una combinazione tra il quarto e il quinto dono, con una pluralità di pezzetti. Oltre a questi grandi cubi, il pedagogo ha pensato di far utilizzare altri materiali come perline, stecchini, tavolette di legno, pezzi di stoffa ecc...che danno la

possibilità ai bambini di giocare lasciando uno spazio aperto alla fantasia con la possibilità di creare lavoretti utilizzando i diversi materiali proposti.

Il pensiero educativo di Fröbel ha aperto la strada ad altre proposte educative come quelle delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, prime educatrici che hanno dato importanza alla prima infanzia e Maria Montessori che sostiene che l'esperienza deve essere al centro dell'apprendimento del bambino e anche grazie al gioco egli matura ed impara a crescere in modo autonomo e consapevole.

Proseguendo con gli anni, un altro studioso pedagogista e psicologo svizzero è **Edouard Claparède** (1873-1940) che vede il gioco come “il regno del come se” in cui, secondo lui, giocando ci si trova contemporaneamente nella realtà ma ci si immerge anche nella fantasia.

Ancora un ulteriore studioso che ha sottolineato l'importanza del gioco è stato lo storico linguista olandese **Johan Huizinga** (1872-1945) che è stato anche rettore dell'Università di Leida, in Olanda, nel 1933. Egli sviluppò l'accezione di Homo Ludens, descrivendola nel suo libro, intitolato nello stesso modo, pubblicato nel 1938. Egli sosteneva l'importanza del gioco per arrivare ad avere una civiltà e società sviluppata e che giocando si è in grado di costruire la propria cultura. (Caillois, 2010) Egli infatti, scriveva, relativamente al gioco: *“Si possono negare quasi tutte le astrazioni: la giustizia, la bellezza, la bontà, lo spirito, Dio. Si può negare la serietà ma non si può negare il gioco.”* (Caillois, 2010, p.67)

Egli si sofferma su sei caratteristiche legate al gioco. Il gioco deve essere:

- **libero**, e quindi di propria scelta e non imposto altrimenti si perderebbe il divertimento e l'attrazione verso il gioco stesso;
- è una realtà **diversa** da ciò che propone la quotidianità;
- è **disinteressata** e, dunque, non ha scopo di lucro;
- ha un **limite** di tempo e spazio all'interno del quale il gioco viene attuato;
- presenta un **codice** dove sono definite le regole del gioco;
- ogni gioco deve sempre risultare l'insegna del **piacere** per chi vi partecipa.

Queste caratteristiche si possono intersecare con quelle del sociologo e antropologo **Roger Caillois** (1913-1978) che nel 1981, definisce il gioco con altre sei caratteristiche, alcune uguali, altre con piccole differenziazioni. Il gioco è un'attività libera, incerta, separata, regolata, improduttiva e fittizia.

- Il gioco è **libero** perché non si può obbligare qualcuno o sentirsi in dovere di giocare in quanto svanirebbe la libertà, e con essa, il piacere di prendere parte al gioco;
- è un'attività **incerta** dato che non si può prevedere il suo svolgimento e la sua conclusione ma è determinata dall'iniziativa dei partecipanti del gioco nel momento stesso in cui vi partecipano;
- ha la caratteristica di essere **separato** e circoscritto in determinati limiti di tempo e di spazio;
- è un'attività **regolata**, ma non dalle leggi ordinarie, bensì da convenzioni momentanee in cui si definiscono diritti e doveri adatti al gioco in questione;
- il gioco è anche definito da Caillois **improduttivo** dato che non crea né ricchezze né beni materiali;
- risulta **fittizio** perché si è consapevoli che giocando si possono creare realtà diverse dalla vita reale per riuscire ad immergersi più a fondo nel gioco attuato. (Caillois, 2010). Questo ultimo concetto è legato al gioco simbolico definito da Piaget, descritto precedentemente, in cui il bambino rappresenta qualcosa, con il materiale da gioco che ha a disposizione, che non è presente nella realtà in quel momento. È il gioco del “far finta” in cui l'infante interpreta a suo piacimento una storia ampliando, così, la sua creatività e fantasia.

**Gregory Bateson** (1904-1980), antropologo, sociologo e psicologo britannico, afferma anche che il gioco, per il bambino, serve per sopravvivere e per apprendere i ruoli nella quotidianità. Favorisce, infatti, le differenze tra le categorie che le persone hanno nella realtà. Il bambino, con il gioco, comprende di concetto di differenza, e quindi, ciò che è gioco da ciò che non lo è.

Lo psicologo statunitense **Jerome Bruner** (1915-2016), studia come i bambini riescono a sviluppare competenze sociali e comunicative grazie al gioco. Egli mette in

secondo piano l'aspetto immaginario e, in modo più realistico ed oggettivo, vede il gioco come un'attività improduttiva in cui non vengono creati beni e ricchezze. Inoltre afferma che il gioco è in relazione con le capacità di problem solving del bambino in quanto si prediligono i mezzi rispetto al fine. Si osserva, infatti, come i bambini dedichino molto tempo alla preparazione e all'organizzazione del gioco, rispetto all'attuazione del gioco stesso. Attraverso il gioco, poi, essi incrementano la loro fantasia e migliorano il loro linguaggio grazie alla creazione di storie e alla comunicazione condivisa con gli altri partecipanti al gioco affinché quest'ultimo possa divertire ed entusiasmare tutti coloro che vi partecipano.

Un altro studioso pedagogista, infine, più vicino ai giorni nostri, è **Aldo Visalberghi** (1919-2007) che, relativamente al concetto di gioco, aggiunge altre quattro caratteristiche, oltre alle altre descritte precedentemente da Huizinga e Caillios.

- Il gioco è **impegnativo** per il giocatore in quanto impegna la maggior parte delle strutture centrali (cervello), efferenti (vasi sanguigni e linfatici) ed afferenti (neuroni sensitivi);
- l'attività di gioco, poi, è **continuativa** in quanto, anche se in modalità differenti, il bambino la sviluppa continuamente nel passare degli anni;
- il trascorrere del tempo fa sì che il gioco sia **progressivo** e che si modelli nel tempo diventando sempre più complessa in base alla maturità del bambino, alle sue scoperte, al suo sviluppo ed esperienza;
- il gioco ha una **fine**, nel senso che non ci si aspetta una prosecuzione dello stesso una volta che lo si conclude e rimane a discrezione del bambino se, successivamente, vorrà continuarlo o interromperlo definitivamente.

Anche oggi il giocare prende vari significati in base al fine che l'adulto vuole ottenere dal gioco del bambino. Sono presenti quattro atteggiamenti nei confronti del ludico nella scuola e nell'extra scuola. La **condiscendenza**, in cui il gioco è visto come momento di relax, di divertimento allo stato puro per scaricare le energie, definito anche gioco libero e spontaneo. Il ruolo dell'adulto è solamente quello di sorvegliarlo e di organizzare l'angolo giochi affinché tutto sia in sicurezza e a portata di bambino. Il secondo atteggiamento è la **confisca** che, già dal nome, fa capire che non si parla di

gioco visto come spensieratezza ma legato ad aspetti didattici e ad apprendimenti scolastici in cui il focus non è più il fine ma il mezzo attraverso il quale si insegna e si impara qualcosa di nuovo. In questo caso il ruolo dell'adulto e dell'insegnante è molto importante dato che è colui che struttura ed organizza le varie attività pensate ad uno scopo ben preciso. Vi è, poi, il **lasciar giocare** in cui, mentre il bambino si diverte, l'adulto si adopera ad osservarlo e trarre delle riflessioni e conclusioni senza intervenire o partecipare al gioco. Infine, la **fiducia pedagogica** del gioco in cui l'adulto cerca di spronare il bambino e di dare soddisfazione e fiducia in attività positive in cui vi è ricchezza sul piano motorio, cognitivo e relazionale. Al contrario, si cerca di portare l'attenzione su un'altra attività se il gioco non presenta un supporto alla crescita sana del bambino.

Con questo excursus storico si capisce come il gioco sia connaturato nell'agire umano, serva per lo sviluppo del bambino ed è interessante notare come tutto questo sia stato scoperto ancora secoli fa da grandi studiosi pedagogisti, psicologi e filosofi. Si è compreso come il gioco faccia da transizione tra bambino e ambiente e come inciderebbe negativamente sullo sviluppo e sul benessere fisico, cognitivo, emotivo e sociale se dovesse venire a mancare dato che influenza anche la motivazione, l'apprendimento e lo sviluppo della persona in toto.

## 2. L'OUTDOOR EDUCATION E LA GEOGRAFIA

### 2.1 L'outdoor education come risorsa educativa

#### 2.1.1 Riflessione teorica sull'Outdoor Education

Come si è potuto constatare dal capitolo precedente, il gioco riveste in sé molte potenzialità intrinseche se attuato consapevolmente e questo può diventare una risorsa nell'ambito educativo – formativo grazie anche a docenti competenti che sono in grado di insegnare le materie scolastiche affiancando la bellezza del gioco come appoggio e consolidamento dei contenuti disciplinari proposti. L'*outdoor education*, il cui significato è “educazione fuori, all'aperto”, può rappresentare, dunque, la risposta a queste necessità e unendo, come si suol dire, “l'utile al dilettevole” anche il gioco all'aperto, l'osservazione della natura e le attività curriculari scolastiche si possono incontrare e rappresentare la chiave per un'educazione più accattivante, sana, significativa e adatta ad ogni età.

Apparentemente il termine “Outdoor education”, può sembrare nuovo e sconosciuto ma in pedagogia questo tipo di educazione la si conosce fin dai tempi di Rousseau (1712-1778). Secondo INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa) si definisce l'*outdoor education* come un orientamento pedagogico che comprende una grande varietà di esperienze didattiche caratterizzate da protagonismo attivo degli studenti e dal loro svolgersi in ambienti esterni alla scuola, sia in contesti naturali che in ambienti urbani, ovvero in tutti quegli spazi dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento del soggetto in formazione nella sua interezza. (INDIRE - C. Giunti, L. Orlandini, S. Panzavolta, 2022)

Questa pratica si pone come una modalità diversa di fare scuola, riconciliando i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza, assumendo la lentezza e la leggerezza come dispositivi efficaci nella didattica (Zavalloni, 2008), l'ambiente esterno come normale e naturale ambiente di apprendimento in connessione con l'ambiente interno. Maria Montessori, ad esempio, sosteneva che l'educazione fosse formata dall'interconnessione triadrica adulto-bambino-ambiente e, quest'ultimo, non poteva e



non può ridursi al solo spazio di un'aula. Alcuni studiosi visti precedentemente come Ferrière, Dewey, Piaget, Vygotskij, poi, ricordavano la centralità dell'insegnamento sull'apprendimento e non sull'azione didattica promosso dall'attivismo e dall'apprendimento naturale grazie all'ambiente esterno e attraverso il gioco. Veniva, infatti, promossa la salute e il benessere psicofisico con la vita all'aria aperta e il movimento.

La scuola di oggi, però, non presenta sempre le caratteristiche descritte poc'anzi. Oggi si riscontra, per la stragrande maggior parte delle scuole, molta sedentarietà dove i bambini sono lasciati per molto tempo all'interno della classe in ascolto a eseguire le attività proposte. In aggiunta vi è la sedentarietà domestica pomeridiana connotata da attività programmate in luoghi strutturati e con adulti di riferimento. Tutto questo origina un "corto circuito" che provoca conseguenti danni alla salute, nell'ambito cognitivo (disturbi comportamentali e dell'attenzione); sociale (difficoltà nella gestione delle relazioni e delle emozioni); e psicomotorio (disturbi della coordinazione motoria, malformazioni posturali, obesità). Louv (2006) sostiene che sia possibile che i segnali di molti disturbi presenti nei bambini a scuola, che vengono catalogati come "bisogni speciali" e per i quali vengono elaborate complesse strategie didattiche, abbiano all'origine un bisogno naturale insoddisfatto. Si tratta di un lungo tempo sottratto alle esperienze naturali di gioco, esplorazione, socialità, scoperta nel rapporto con l'ambiente esterno. Gray (2015), partendo da dati empirici basati su evidenze pratiche e scientifiche, ha constatato che negli ultimi decenni emerge sempre più un rapporto direttamente proporzionale tra l'aumento del livello di benessere e cura per l'infanzia nelle famiglie e il progressivo aumento del senso di insicurezza e del bisogno di protezione verso l'infanzia stessa. Si è così generata e diffusa una percezione sovradimensionata del rischio. Questo fenomeno ha portato all'iperprotezione, definita antipedagogica poiché espropria i bambini dalle esperienze a loro necessarie. Da questa analisi si comprende come sia evidente intervenire cercando di restituire all'infanzia quei campi d'esperienza quasi dimenticati, primo fra tutti il gioco libero. Già il pedagogista tedesco August Hermann Niemeyer (1754-1828) alla fine del Settecento, nella sua opera "Principi fondamentali dell'educazione e dell'istruzione", scriveva: *"L'educatore non altro ha da fare che determinare qua e là la misura e l'ordine, venire in aiuto dell'inesperienza, prevenire ciò che potrebbe essere pericoloso"*, quello che al

giorno d'oggi in letteratura viene identificato come insegnante facilitatore, colui che facilita le azioni del bambino aiutandolo e sostenendolo nel suo percorso senza forzarlo o mettendosi al suo posto (Selleri, 2016).

Gli insegnanti che si avvicinano all'*outdoor education* sono, dunque, spinti dal fatto che colgono che alcune abitudini scolastiche provocano disagio sia ai bambini, sia alla loro professione sottoposta a stress e logoramento precoce (Guglielmi, Fraccaroli, 2016). Diventa sempre più evidente quanto detto da Alberto Manzi a proposito di questo tipo di scuola: *”Come insegnanti bisogna riconoscere che sono i bambini con problemi che hanno mandato in crisi il sistema di valutazione, e oggi i bambini di problemi ne hanno molti di più di quelli che avevano in passato. Forse eravamo stupidi noi che non li capivamo. O è la scuola che crea problemi ai bambini.”* (Manzi, 2017).

La proposta di *outdoor education* vede i suoi albori con le “scuole all'aperto”, proposte già alla fine dell'Ottocento. Esse erano istituzioni educative avviate da medici e igienisti per promuovere la lotta alle malattie presso tutta la popolazione, in particolare quella più povera che viveva sovraffollata in abitazioni modeste e senza servizi. La piaga maggiore allora era la tubercolosi cui erano predisposti maggiormente gli alunni poveri e gracili. La scuola alternativa che si sviluppò spostò la didattica sempre più all'esterno, dapprima per motivi medici, poi sempre più pedagogici e iniziò ad auspicare il rinnovamento dei metodi didattici e un'estensione dell'educazione nuova alle scuole all'aperto per tutti. Purtroppo, però, non trovò terreno fertile per la sua proposta.

A tal proposito Maria Montessori (1949) affermò: *“(...) Se però pensiamo in quanto maggior grado i bimbi deboli, tubercolotici o rachitici, sono esposti alla natura nei moderni sanatori, perché l'esperienza ha indicato come unico mezzo a cui ricorrere per guarirli, il farli dormire all'aria aperta o vivere al sole, deve rimaner chiaro che tanto più i fanciulli normali e forti potrebbero non solo resistere, ma rinvigorirsi esponendosi più largamente di quello che non facciano agli elementi naturali. Ma ci sono ancora troppi pregiudizi, su tale argomento, perché tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri, e abbiamo finito con l'amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figlioli”*.

Si comprende, quindi, che già dai tempi passati diversi pedagogisti avevano una prospettiva positiva verso l'educazione all'aperto sostenendola e studiandola, ma venivano messi in secondo piano dalle idee tradizionali legate alla scolarizzazione in aula. Anche al giorno d'oggi continua lo scontro tra indoor e outdoor e sta soprattutto all'insegnante e al team docenti la scelta del *setting* per la didattica. In generale, il sistema-scuola fondato sulla scuola tradizionale, resiste e preferisce uno spazio educativo indoor perchè più rassicurante per il docente, più schematico e ripetitivo nei suoi ritmi didattici. Per contrastare ciò e favorire l'outdoor education, Mancini (2020), riporta nel suo libro le conclusioni di un importante lavoro di meta ricerca condotto da Rickinson (2004) dove sono stati confrontati i risultati di 150 ricerche internazionali, definendo sei tesi che sono volte a esplicitare le maggiori criticità della scuola convenzionale evidenziando in questo modo come l'Outdoor Education riesca invece a risolverle. Vi sono alcuni temi ricorrenti nelle ricerche pedagogiche: uno è l'*indoorization* (Neil, 2008), ovvero la condizione di molti giovani d'oggi che vivono la vita "in scatola"; un altro è il problema della marcata sedentarietà dei bambini della fascia 0-6 che comporta una maggiore diffusione di deficit motori, sensoriali e di natura (Louv, 2009); inoltre vi sono molte ricerche correlate ai disturbi dell'attenzione (Kaplan, 1995).

Si è visto come l'outdoor education, invece, permetta lo sviluppo di abilità trasversali, *soft skills*, attraverso l'interazione tra gli individui, l'ambiente e le discipline contribuendo allo sviluppo delle competenze sociali nei bambini. In aggiunta, contribuisce ad un accrescimento della motivazione all'apprendimento grazie al coinvolgimento offerto dall'approccio didattico naturale. Attraverso la sperimentazione delle proprie competenze permette una maggiore autostima nei bambini, elemento indispensabile nella fase di apprendimento soprattutto della fascia d'età che comprende la scuola dell'infanzia e primaria. Fare scuola in uno spazio outdoor ha anche il vantaggio di migliorare l'apprendimento percettivo motorio, dell'imparare facendo. Infatti, l'ambiente all'aperto, destrutturato, offre l'opportunità di sviluppare maggiore autonomia e senso di comunità facilitando la relazione e lo scambio di ruoli tra pari e tra adulti e bambini, contrariamente alla rigidità della classe. Inoltre, aiuta a sviluppare in modo più ampio il gioco simbolico e un atteggiamento empatico.

### 2.1.2 Analisi del questionario sull'Outdoor Education

Partendo da queste riflessioni teoriche relative all'*outdoor education*, io ed altre quattro studentesse del corso di laurea di Scienze della formazione primaria abbiamo deciso di indagare, attraverso un questionario destinato agli insegnanti, se è possibile ripensare la scuola come ambiente di benessere pedagogico sia per i docenti che per gli alunni grazie all'*outdoor education* e se può diventare una risorsa utile nelle scuole di oggi e per gli anni a venire.

Nell'effettuare la ricerca si è deciso di proporre un questionario con l'applicazione Google moduli, avente il seguente link: <https://forms.gle/jfCgfRE7ANgSSfaL7>, composto da 16 *items* di cui 4 inerenti ai dati anagrafici e alla professione (genere, età, tipo di contratto, ordine di scuola) e 12 riguardanti proprio la ricerca sull'*outdoor* che si sta esaminando. Le domande sono brevi e veloci essendo a risposta multipla, al fine di facilitare i partecipanti nella compilazione del questionario senza protrarsi nel tempo di svolgimento e non intaccare il processo attentivo rischiando di ottenere risposte affrettate. (il test ha una durata di circa 3-4 minuti).

Il questionario è stato proposto a diversi insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado che lavorano in Veneto, in modo da cercare di ottenere una panoramica significativa ed indicativa per l'analisi dei dati. Inoltre è stato inviato anche agli studenti lavoratori frequentanti le cinque annualità del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, per esaminare al meglio i diversi contesti e le diversificate situazioni di outdoor vicine a noi. L'età dei partecipanti è compresa dai 20 anni agli over 60 suddivisi in 5 fasce d'età: 21-30, 31-40, 41-50, 51-60 e >60. Il titolo di studio richiesto per gli insegnanti è il Diploma Magistrale ante 2002, oppure la Laurea in Scienze della Formazione primaria. Il campione conta una preponderante percentuale di insegnanti di sesso femminile (94,9%) e la rimanenza di sesso maschile (5,1%). Le risposte al questionario sono state 137 anche se una di queste non è stata conteggiata al momento dell'analisi perché ritenuta un test di prova; perciò le risposte effettive da tenere in considerazione sono 136.

Successivamente ai dati anagrafici, ci si è concentrati sulla pre-conoscenza sull'Outdoor Education partendo da una citazione del professor Farné (2018) il quale afferma che: *“l'Outdoor Education pone l'accento su un punto di vista, o meglio, su un orientamento pedagogico: quello di valorizzare al massimo le opportunità dello star fuori e del concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione”*. Dal seguente areogramma circolare si desume che quasi i  $\frac{2}{3}$  dei soggetti erano già a conoscenza del suo significato prima che venisse esplicitato.

Secondo Farné "l'outdoor education pone l'accento su un punto di vista, o meglio, su un orientamento pedagogico: quello di valorizzare al massimo le opportunità dello star fuori e del concepire l'ambiente esterno in sé come luogo di formazione".

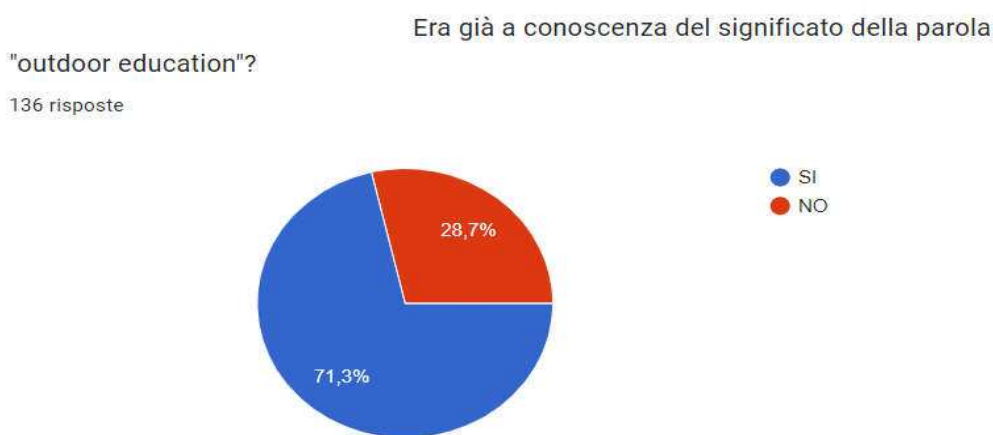
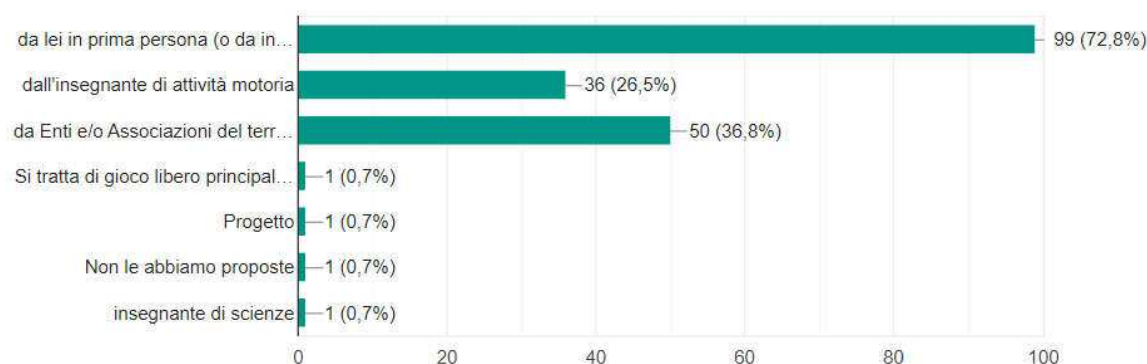


Fig. 2.1: Grafico sulla conoscenza dell'OE

Si è passati, poi, a capire se gli interventi scolastici fossero effettuati maggiormente all'esterno o all'interno e quali fossero i principali protagonisti che portassero a compimento le attività outdoor. Dai risultati ottenuti si è potuto constatare che il docente di classe o sezione, per la maggior parte dei casi, fosse l'unico o il principale soggetto che avesse la possibilità di preparare e proporre le attività all'esterno, seguito, poi, da progetti e interventi effettuati dalle associazioni o altri enti presenti nel territorio locale.

Nelle esperienze all'esterno, le attività sono state proposte

136 risposte

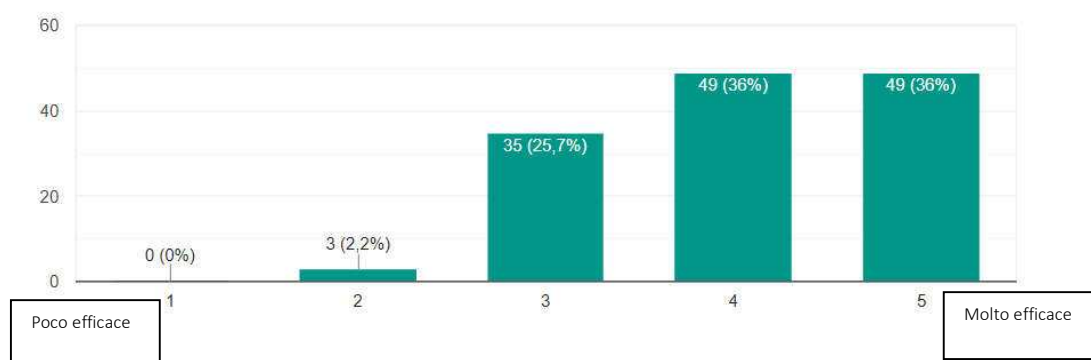


**Fig. 2.2: Grafico sulle esperienze di outdoor**

Andando a scrutare più in dettaglio gli istogrammi all'interno della ricerca, si nota che, per la quasi totalità dei soggetti che hanno aderito alla compilazione del questionario, le attività progettate all'esterno sono fruttuose e molto efficaci. Per coloro che non hanno mai progettato lezioni in outdoor, poi, l'approccio educativo previsto si dimostra stimolante e il 99,3% degli insegnanti sembra interessato ad approfondirlo.

Nelle attività progettate all'esterno ha potuto verificare che tale pratica sia

136 risposte



**Fig. 2.3: Grafico sull'efficacia dell'OE**

Qualora non avesse mai progettato attività all'esterno, sarebbe interessato ad approfondire questo approccio?

136 risposte

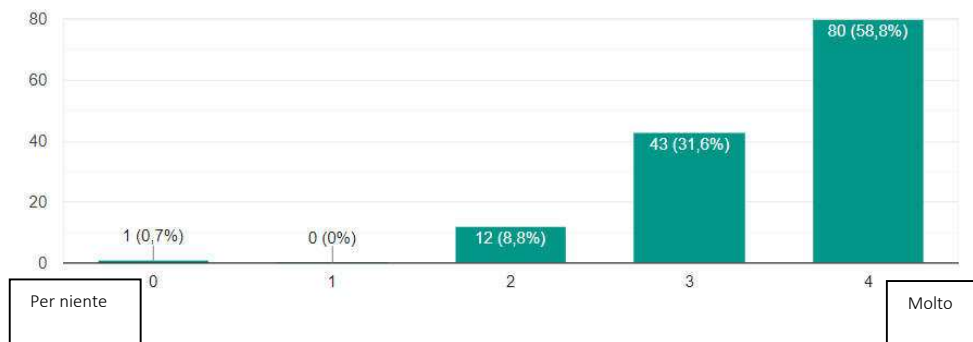


Fig. 2.4: Grafico sull'interesse ad approfondire l'OE

Con la seconda parte del questionario si è andati più in profondità attraverso l'osservazione dei benefici immediati e successivi sugli alunni legati agli interventi affrontati in outdoor. La modalità di misurazione delle risposte utilizza una scala di preferenza che si sviluppa lungo un continuum che va da un minimo di 0 (per niente), in cui non si determinava nessun miglioramento sui discenti, ad un massimo di 4 (moltissimo) in cui il miglioramento e il beneficio sull'alunno è particolarmente evidente. Nella maggior parte dei casi i risultati si dimostrano positivi e gli interventi efficaci, ma andando più nello specifico si sono esplicitati differenti elementi su cui riflettere.

Per quanto riguarda la sezione sul miglioramento degli apprendimenti, si evince che l'*outdoor* sia ritenuto molto utile al loro sviluppo (il 47,1% si colloca nel valore 3 = molto); risposte molto incoraggianti, poi, si sono riscontrate anche per gli item riguardanti il benessere psico-fisico e affettivo che tale pratica promuove (infatti il 58,1% si colloca al valore 4 = moltissimo).

Nella sua esperienza di insegnante con l'outdoor education, ha potuto osservare un miglioramento negli studenti:

sulla qualità degli apprendimenti

136 risposte

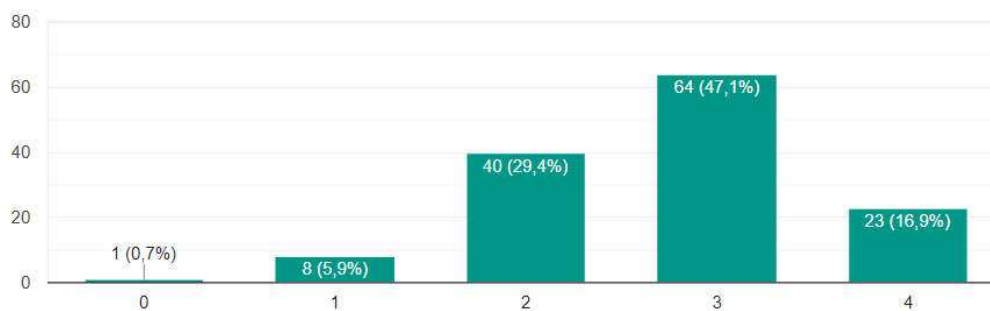


Fig. 2.5: Grafico su quanto l'OE migliori la qualità degli apprendimenti

sul benessere psico-fisico

136 risposte

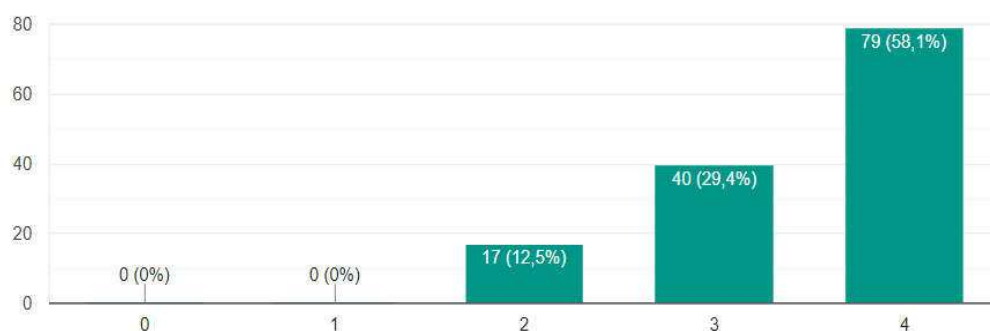


Fig. 2.6: Grafico su quanto l'OE migliori il benessere psico-fisico

Anche relativamente all'incremento dell'autonomia (44,1% con il valore 3 = molto) e della relazione tra pari (44,9% con il valore 3 = molto) si denotano risposte positive e con valori simili se confrontati nei seguenti istogrammi.



sul rispetto della sicurezza e dell'autonomia

136 risposte

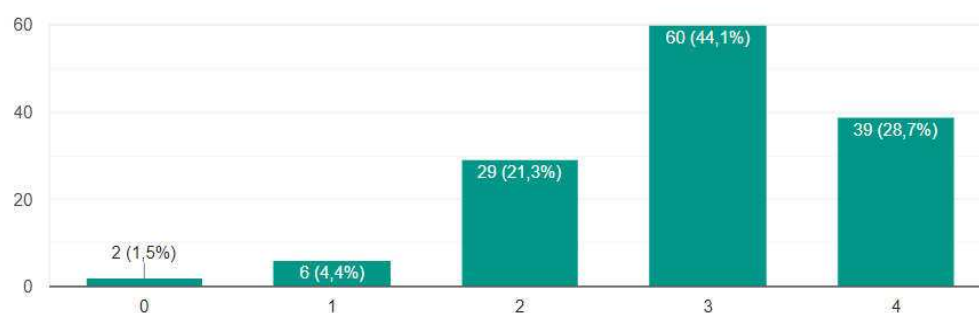


Fig. 2.7: Grafico su quanto l'OE migliori l'autonomia degli studenti

sulla relazione tra pari

136 risposte

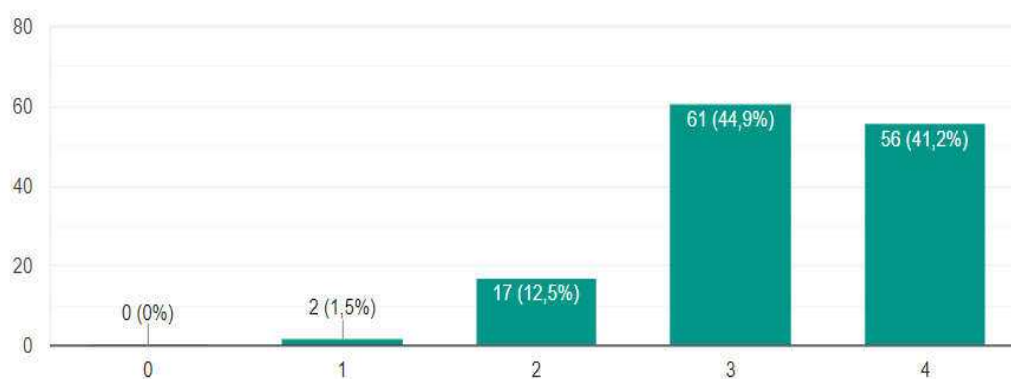


Fig. 2.8: Grafico su quanto l'OE migliori la relazione tra studenti

Infine, è interessante osservare come, secondo la maggior parte degli insegnanti che hanno compilato il questionario, l'*outdoor education* riesca anche ad abbassare i livelli di stress e stati depressivi (quasi la metà dei docenti hanno inserito il valore 4 = moltissimo per il 44,1%).

sulla riduzione dello stress o stati depressivi

136 risposte

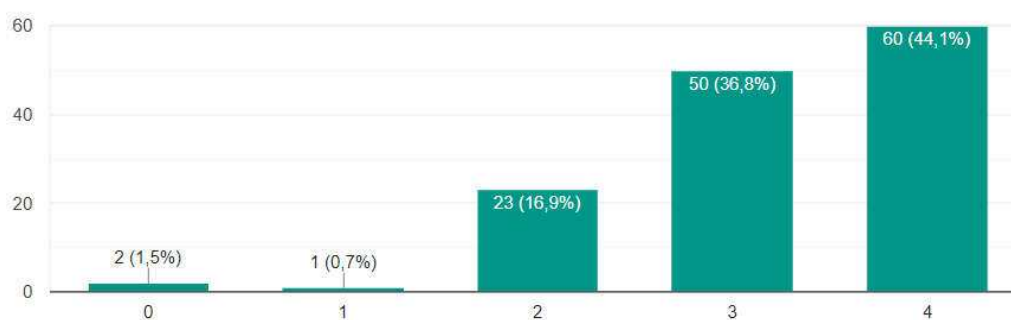


Fig. 2.9: Grafico su quanto l'OE riduca i livelli di stress

Un elemento che invece presenta risposte con valori meno incoraggianti, nell'ambito degli apprendimenti, è l'item relativo ai tempi di attenzione, per il quale il 40,4% dei rispondenti si colloca nel range centrale (2 = abbastanza). Da ciò ne consegue che la maggior parte degli insegnanti coinvolti presuppone che le attività svolte in outdoor non riescano ad incrementare i tempi di attenzione diversamente da quanto prospettato dalle teorie di riferimento. A sostegno della tesi, infatti, il pedagogista Roberto Farnè (2018), nel suo libro sull'outdoor education, afferma che questo tipo di educazione favorisce il dispiegarsi di una vasta gamma di relazioni e di modalità comunicative tra i bambini. Le ricerche dimostrano che più praticano attività all'esterno più si abbassano le tensioni, aumenta l'attenzione e il clima è più rilassato.

sui tempi di attenzione

136 risposte

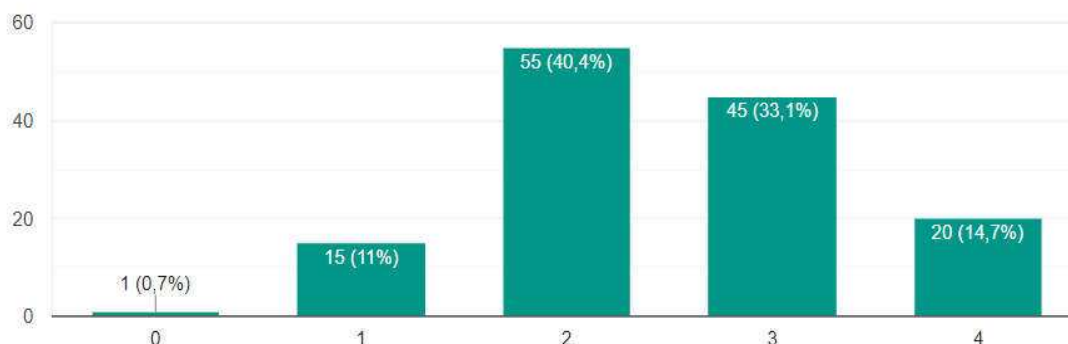


Fig. 2.10: Grafico su quanto l'OE migliori i tempi di attenzione degli studenti

Sono state suddivise, poi, le risposte del questionario in base all'ordine di scuola correlate all'utilizzo dell'ambiente di apprendimento interno o esterno. I dati ottenuti hanno riscontrato come le attività all'aperto siano più frequenti nella scuola Primaria e Secondaria rispetto che nella scuola dell'infanzia. Questo fa un po' riflettere visto che perlopiù da piccoli i bambini avrebbero a necessità di sperimentare con mano e all'aperto scoprendo le risorse che la natura offre, per poi consolidarle durante la crescita fino alla scuola secondaria e oltre.

	Ambiente di apprendimento					TOT
	Prevalentemente interno =1	2	3	4	Prevalentemente esterno =5	
Ordine di scuola						
SCUOLA DELL'INFANZIA	1	2	13	7	0	23
SCUOLA PRIMARIA	2	2	25	55	13	97
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO	0	0	5	7	4	16
TOT	3	4	43	69	17	136

**Tab 2.1: Correlazione tra ordine di scuola e attività all'aperto**

In conclusione, l'ultima domanda del questionario ha restituito un feedback molto positivo e forse inaspettato in quanto si è riscontrato che, per il 99,3% degli insegnanti, l'approccio dell'educazione all'aperto sarebbe una prospettiva perseguibile anche per il futuro. Questo fa capire come i docenti siano aperti alle novità, ai cambiamenti e al miglioramento della didattica per raggiungere il fine principale più importante: il benessere psico-fisico degli alunni.

Secondo la sua opinione l'outdoor education potrebbe essere considerata un' alternativa valida anche per il futuro?

136 risposte

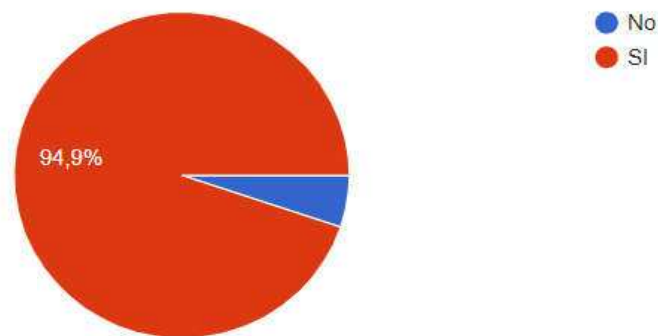


Fig. 2.11: Grafico sulla possibilità dell'OE di diventare una risorsa futura

In seguito alla descrizione dei vari grafici del questionario emerge un quadro piuttosto articolato della realtà. *“Mentre in indoor l’attenzione del bambino è rivolta principalmente all’insegnante, nell’ambiente outdoor l’attenzione è focalizzata sull’oggetto dell’apprendimento su cui l’insegnante deve guidare l’osservazione. L’outdoor education sviluppa attenzione sollecitando la curiosità del bambino ad osservare, scoprire, porre domande, non l’attenzione alla figura dell’insegnante. Il centro di interesse è l’attività stessa, il lavoro dell’insegnante è costruire pensiero e linguaggio sulla base dell’esperienza.”* (Farné R., Bortolotti A, Terrusi M., 2018, p. 5). Partendo da una citazione del professor Farné, si nota come questo tipo di riflessione venga accolta e attuata da una parte di campione della ricerca, sia perché hanno avuto il modo di formarsi sia perché hanno molta esperienza nell’ambito scolastico.

Talvolta, però, la riflessione che accompagna la scelta di far uscire o meno i bambini all'aperto è che all'esterno sia più complesso mantenere il controllo diretto sugli alunni stessi. Molto probabilmente, se l'insegnante venisse formato sulle potenzialità che prevede l'outdoor potrebbe comprendere e accogliere l'importanza, come riporta lo stesso Farné (2018) *“dell’abbassamento di direttività dell’insegnante che impara a dare fiducia ai bambini”* e a comprendere *“il rischio come esperienza di maturazione del bambino”*. Inoltre, non è corretto pensare che la presenza dell’adulto elimini totalmente la possibilità di inceppare in rischi e pericoli. L’unica cosa su cui egli può intervenire è

di porre attenzione alle attività degli alunni supportandoli o, al contrario, proponendo loro altre iniziative. È doveroso ricordare che è il bambino che impara a valutare il rischio mettendosi alla prova.

Praticare l'Outdoor Education significa anche ridefinire lo spazio interno come luogo di decantazione delle esperienze, di elaborazione di conoscenze attraverso i linguaggi appropriati; significa, poi, portare dentro ciò che si è provato fuori, dove "dentro" significa anche dentro di sé, come esperienza vissuta.

Visto che tra lezione totalmente all'interno della classe e lezione esclusivamente fuori dall'aula c'è in grande divario e può essere un po' difficoltoso attuare uno solo dei due aspetti, sta all'insegnante riuscire ad equilibrare i tempi e gli spazi tra *indoor* ed *outdoor* affinché si riesca ad attuare una buona interconnessione e relazione positiva tra i due metodi migliorando il benessere della classe e lo sviluppo psico-sociale del singolo alunno.

### **2.1.3 L'insegnante come guida fedele**

Finora l'attenzione è stata posta soprattutto sulla modalità educativa da attuare, e infatti si è andati ad esplicitare l'*outdoor education* per migliorare l'apprendimento dell'alunno, ma è doveroso soffermarsi anche sui soggetti dell'apprendimento, tra cui gli insegnanti e le loro modalità di insegnamento. Bisogna ricordare che maestre e maestri, prima di tutto, sono "persone" e hanno caratteri diversificati. Paquay L et al (2006), mettono in luce sei paradigmi relativi al mestiere dell'insegnante per far comprendere come questi ultimi possano essere identificati attraverso diverse sfaccettature in base alle loro peculiarità. Tutto ciò porta il docente ad essere predisposto per alcuni ambiti e a specializzarsi in determinati e particolari settori. I sei paradigmi si suddividono in sei tipologie di insegnante: insegnante "istruito" se domina i saperi disciplinari, interdisciplinari, didattici e pedagogici; "tecnico" se ha acquisito competenze professionali di tipo didattico e tecnologico; "esperto artigiano" se possiede l'arte di costruire percorsi didattici significativi; "esperto riflessivo" se è particolarmente in grado di riflettere su pratiche, ricerche ed innovazioni; "attore

sociale” se è attivo nei vari progetti sociali, educativi sia scolastici che extra-scolastici; “insegnante persona”, infine, se è impegnato nel proprio sviluppo del sé professionale per poi metterlo in relazione con l’alterità. È evidente che ogni insegnante presenta la sua predisposizione verso un determinato aspetto ma al contempo si evince come ognuno sia una mescolanza tra i sei paradigmi presentati. È con l’esempio e la partecipazione attiva del docente che gli studenti imparano, prendono consapevolezza e seguono l’esempio del loro maestro. Lo scienziato statunitense Benjamin Franklin (1706-1790), a tal riguardo, porta con sé una sua frase celebre che riassume il concetto espresso poc’anzi:

*“Dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, coinvolgimi e io imparo.”*

L’insegnante, assume anche la funzione di facilitatore con il compito di avvicinarsi agli alunni incontrando il loro funzionamento cognitivo e il loro ragionamento, aiutandoli verso la comprensione. Egli svolge anche la funzione di regista, guidando gli studenti da dietro le quinte e di *scaffolding* che permette di sostenere l’autonomia dei loro alunni gradatamente, scomparendo man mano che la loro competenza aumenta e dirigendosi verso nuove zone di sviluppo potenziale.

Per il ruolo che assume, il docente ha la capacità intrinseca di influenzare positivamente o negativamente il pensiero e il comportamento degli alunni. Esso, per lo più delle volte, rappresenta per il discente un punto di riferimento, una guida sicura dove poter attingere per avere informazioni certe, dove potersi confidare per esprimere le proprie emozioni e crescere rispecchiando il suo modo di essere. L’intesa che si crea tra docente ed alunno fa sì che si attivino delle strutture mentali che portano al discente a riprodurre le emozioni dell’insegnante: queste vengono attivate grazie ai neuroni specchio (*mirror neurons*) (Lucangeli, 2019). Essi sono un tipo speciale di neuroni, scoperti negli anni ’90 da due studiosi italiani, che si attivano quando si osserva l’altro compiere un’azione o quando il soggetto stesso la compie. Permettono di imitare ciò che si vede e consentono di far provare alla persona quello che l’altro sente creando un legame sociale. In altre parole è quando si crea una relazione positiva e dialogata che, tra docente e alunno in questo caso, si crea empatia e, dunque, la capacità di mettersi velocemente nei panni dell’altro riuscendo a percepire lo stato d’animo altrui. La professoressa e psicologa Daniela Lucangeli, aggiunge infatti: *“Le reazioni prodotte sul*

*nostro organismo dalle emozioni positive ci inducono a continuare a ricercare le cose che ci fanno sentire bene. È in questo modo che si innesca il meccanismo di ricerca: provo una soddisfazione intensa, quindi ne cerco ancora.”* (Lucangeli, 2019, p. 16)

Un esempio di persona empatica e premurosa nei confronti del prossimo, conosciuta in tutto il mondo e che ha fatto la storia, è stata Santa Madre Teresa di Calcutta di cui ricordiamo una sua frase celebre: *“Quello che facciamo è solo una goccia nell'oceano, ma se non lo facessimo l'oceano avrebbe una goccia in meno”*. Declinando la frase al concetto educativo espresso precedentemente si comprende come l'importanza delle molteplici azioni dell'insegnante, anche se apparentemente semplici ed insignificanti, possono diventare per altri essenziali.

Non sono dal punto di vista etico e morale, ma anche secondo l'aspetto civile, si può leggere quale sia la funzione del docente. Infatti, all'interno della legge più importante dello Stato, la Costituzione, nel decreto legislativo n. 297/1994 si recita al comma 1: *“La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.”*

Riprendendo la didattica per competenze, il docente è, dunque, un soggetto in grado di “sapere”, “saper-fare”, “saper-essere” e “saper-divenire”. È necessario che un insegnante conosca le discipline teoriche e le sappia mettere in atto riuscendo ad insegnarle agli studenti. Infatti, come citato nel DM n. 249 del 10/09/2010 si prevede la garanzia dell'acquisizione di competenze da parte degli insegnanti nelle varie discipline e in diverse aree quali: la capacità di progettare percorsi didattici, avere basi teoriche solide a livello educativo, pedagogico e formativo, avere consapevolezza della valutazione, che è importante durante tutto il percorso didattico e altri ancora. Il quadro delle competenze professionali in formazione, riferito agli obiettivi formativi previsti dal medesimo decreto, prevedono tre dimensioni: la dimensione didattica relativa al possesso di conoscenze teoriche, normative e curriculari da parte del docente; la dimensione istituzionale legata maggiormente al contesto scolastico ed extra-scolastico in cui la relazione positiva tra insegnanti, alunni e gruppo di pari ne rappresenta l'obiettivo; la dimensione professionale, infine, che si rivela più introspettiva in quanto legata ad una riflessione personale sul proprio profilo di

insegnante emergente. Tornando al concetto iniziale, oltre a “sapere” e “saper fare”, il maestro o la maestra deve essere in grado di fare un passo in avanti “sapendo essere”. È con la sua genuinità, empatia, attenzione e grinta che diventa unico e un grande punto di riferimento per i suoi alunni trasmettendo le informazioni con amore e attraverso la giusta sensibilità. L’ultimo aspetto del docente è, infine, il “saper-divenire” e questo si declina su due fronti: si riferisce all’insegnante, ma di riflesso, anche all’alunno. Da un lato è il docente che si “trasforma” e si modella per avvicinarsi e comprendere maggiormente i bisogni, le necessità e le virtù del bambino, ma dall’altro, è grazie a ciò che il bambino impara, che cresce e migliora. Vi è, dunque, un continuo scambio di informazioni e di relazioni che creano una circolarità collaborativa tra discente e docente che è ben più di un semplice insegnamento e apprendimento. Collaborazione e cooperazione sono, infatti, due processi molto simili che possono essere integrati per migliorare l’apprendimento in classe ma si differenziano tra loro. Cooperare significa organizzarsi per raggiungere uno scopo, lavorando insieme ed è un processo legato al prodotto; collaborare, invece, significa condividere l’attività ed andare verso una stessa direzione senza focalizzarsi sul risultato finale (Di Nubila, 2008).

Dialogo e parole, quindi, potrebbero sembrare il focus principale per formare una buona relazione tra docenti e studenti, ma solamente il linguaggio verbale, secondo gli assiomi della comunicazione efficace della scuola di Palo Alto (Watzlawick, 1978), non basta.

I cinque assiomi sono: non si può non comunicare; ogni comunicazione ha un piano di relazione e uno di contenuto; la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura della comunicazione; le persone comunicano sia analogicamente che digitalmente; le comunicazioni possono essere simmetriche o complementari. Come enunciato dal grafico a torta, si nota come solo una piccola parte faccia riferimento al linguaggio verbale e come si debba tener presente dell’importanza del linguaggio para-verbale (che influenza il 38% della comunicazione) riguardante gli elementi della comunicazione verbale che influenzano la percezione delle parole, come il tono di voce, ma soprattutto il non verbale formato da gesti, prossemica, postura del corpo, espressioni facciali e anche silenzi (presente per il 55% nella comunicazione). Unendo

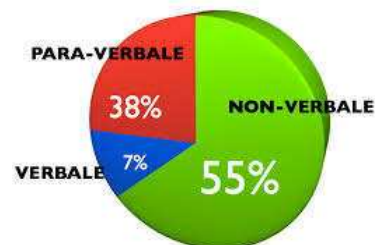


Fig. 2.12: I canali della comunicazione



gli aspetti verbali, para verbali e non verbali, se coerenti tra loro, si riesce a rinforzare e a costruire una comunicazione a tutto tondo (Mari, 2019).

Le teorie di riferimento esplicate finora relativamente all'essere insegnante sono applicabili a tutti i docenti di oggi e del domani, ma un'attenzione particolare va al docente di geografia, la quale disciplina fa da fulcro alla tesi in essere. La didattica della geografia unisce elementi teorici legati alla natura, al territorio, alla cultura e tradizione con gli aspetti educativi e didattici da applicare affinché gli insegnanti di geografia trasmettano concetti importanti ai futuri adulti del domani creando basi solide per portare avanti un mondo migliore. La geografia, infatti, fornisce gli strumenti per formare persone autonome e critiche, in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente. Come delinea lo scrittore Cristiano Giorda, non basta essere a conoscenza della disciplina, ma è importante soprattutto essere competenti nel trasportare gli alunni in una didattica della geografia che potrebbe cambiare loro la vita futura in quanto, le tecniche e le metodologie utilizzate potrebbero rendere decisive le loro scelte (Giorda, 2011). L'obiettivo della disciplina geografica è, dunque, quella di educare al territorio, alle risorse del luogo e riuscire a rappresentarlo e interpretarlo tutelandolo e migliorandolo continuamente. Come suscritto nelle indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, la geografia è la *“disciplina di cerniera per eccellenza perché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza.”* (Indicazioni Nazionali 2012, p. 46) In aggiunta è aperta a sviluppare competenze di cittadinanza attiva con la coscienza di far parte di una comunità sociale organizzata.

Riepilogando i diversi concetti, il ruolo del docente è sicuramente quello di passare informazioni disciplinari, ma anche di educare e reindirizzare gli alunni ragionando assieme e stimolando riflessioni che non per forza necessitano di risposte univoche. Con delle basi solide l'insegnante dà, dunque, gli strumenti rilevanti per accompagnare il discente a trovare da sé la via e le risposte alle tante domande che la vita gli pone di fronte. Per concludere, e per annunciare ancora una volta l'importanza dell'insegnante durante la vita scolastica e oltre, viene ricordata questa frase:

*“L'insegnante ti prende per mano, ti apre la mente, ti tocca il cuore”.*

## 2.2 Il territorio, la cultura, le tradizioni

### 2.2.1 L'alfabetizzazione geografica

Dopo un doveroso excursus storico, riguardante la tipologia, la costruzione e l'utilizzo dei primi giochi, è necessario ora fornire una precisazione di stampo territoriale e geografico, in quanto ogni cultura e subcultura è fortemente influenzata dall'ambiente in cui pone le sue radici. Ripensando anche ai giochi del passato (con passato si fa riferimento in particolare modo al secolo precedente), che saranno elencati e spiegati nel capitolo successivo, la maggior parte di essi erano svolti all'aperto, a contatto con la natura con i luoghi, in stretta relazione ed armonia con tutti quei paesaggi che potessero essere usufruibili per dialogare, divertirsi e correre tra amici.

Concentrando il lavoro di tesi sul mio territorio di origine, e dunque la regione del Veneto, il *focus* della contestualizzazione geografica riguarderà proprio questi territori, tanto diversificati sul piano prettamente geografico e morfologico, quanto uniti da un punto di vista culturale.

*Nessun abitante della terra sarà veramente educato, non sarà cioè divenuto un cittadino autonomo e responsabile, sino a quando non abbia acquisito un'educazione geografica (...). Questa sorta di formazione "geografizzante" è un complemento necessario dell'alfabetizzazione e dell'educazione matematica. Troppe persone, infatti, soffrono di una forma di analfabetismo grafico e di incompetenza nei confronti dello spazio* (Pinchemel P., 1988, p. 29).

La riflessione di Pinchemel, geografo francese, ci rende consapevoli che la conoscenza della geografia e del suo alfabeto, rende un cittadino un vero e proprio abitante dei propri luoghi e un conoscitore profondo dello spazio. Con il termine *spazio* non si intendono, dunque, solo i luoghi fisici che quotidianamente abitiamo, ma tutti quegli ambiti fisici che accolgono le nostre esperienze. Per quanto riguarda l'ambito educativo, infatti, gli spazi intesi dal bambino come tali sono molteplici: la classe, la palestra, il giardino, ma non solo: l'angolo dei giochi, l'angolo della lettura, la mensa, anche lo stesso foglio su cui si scrive è un vero e proprio spazio, come lo è il luogo immaginario in cui è ambientata una fiaba oppure un racconto (Guaran A., 2016, pp. 22-23).

La Convenzione Europea del Paesaggio, nel 2000, ha attribuito ad ogni paesaggio un valore di riferimento identitario per la popolazione che in esso vive e che con esso si rapporta: questa relazione è fondamentale in quanto nel paesaggio natale di ciascuna persona vi possono essere tracce di sé stessi, della propria cultura e dei valori che animano quest'ultima. La Convenzione Europea del Paesaggio (acronimo: CEP), entrata in vigore in Italia nel 2006, è un punto di riferimento normativo e concettuale imprescindibile per tutti coloro desiderino approfondire la relazione tra identità e paesaggio; avendo il paesaggio, secondo la CEP, una natura processuale e relazionale, non è mai un fatto puramente oggettivo o materiale, anzi, si delinea molto spesso come percezione e soggettività. Pur tuttavia, il paesaggio non esaurisce la sua funzione nemmeno in quest'ultimo significato esclusivamente percettivo: il legame tra soggetti e ambiente è strettamente connesso anche alle loro azioni, alle dinamiche sociali, economiche ed antropologiche. Secondo la CEP, dunque, il paesaggio merita cura, attenzione e dedizione in quanto è elemento portante della qualità di vita della popolazione, "elemento chiave del benessere individuale e sociale" (Preambolo della CEP), nonché "componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità" (articolo 5). Inoltre, nell'articolo 2 della Convenzione la definizione di paesaggio viene estesa a tutto il territorio, ossia le parti naturali, le parti rurali, quelle urbane e quelle protourbane; inoltre si aggiunge anche che il paesaggio comprende il paesaggio terrestre, le acque interne e le acque marine, i paesaggi eccezionali, i paesaggi quotidiani ed anche i paesaggi degradati. La definizione di paesaggio è estesa a tutto il territorio e gli assegna un immenso valore culturale, a prescindere dalle caratteristiche e sganciandosi dall'idea di tutela del paesaggio solo in quanto oggetto di grande pregio naturale o culturale.

### **2.2.2 Il paesaggio come specchio dell'interiorità**

La parola *paesaggio* non può, in questo contesto, essere trattata alla stregua di una semplice definizione da dizionario, in cui spesso è declinata nel suo senso visivo, come panorama, territorio, aspetto, sempre in senso esterno, e sempre fruibile e percepibile solo attraverso il senso della vista.

Per inoltrarsi all'interno del significato profondo che il paesaggio assume nel discorso didattico educativo e culturale, è necessario gettare le basi per allargare lo sguardo, anche con l'occhio dell'interiorità. Nel saggio *Il paesaggio e l'estetica*<sup>1</sup> (Assunto R. 1973), Rosario Assunto<sup>2</sup> esplora l'istanza paesaggio in maniera minuziosa e quasi analitica, al di là delle definizioni da dizionario: la coglie da un punto di vista estetico e filosofico, illustrando il soggetto paesaggio come unico ed irripetibile nella sua forma e nelle sue origini, dimostrando inoltre come ogni paesaggio nasca dall'incontro armonioso di Storia e Natura. Prosegue Assunto: "il paesaggio è un'immagine spaziale del tempo, che racchiude in sé la memoria del passato e l'anticipazione del futuro" (Assunto R, 1973, p. 67).

Sono molti i pensatori ed i filosofi chiamati in causa da Assunto al fine di dimostrare la sua teoria. Uno tra i più risonanti è il filosofo e saggista ginevrino Amiel<sup>3</sup>, il quale afferma di "vivere nel paesaggio, vivendo il paesaggio"; è dello stesso autore anche l'universalmente nota frase "ogni paesaggio è uno stato dell'animo, e non uno stato d'animo" (Amiel H.F., 1852, p. 70) frase che Assunto, considera da sempre sfruttata e mal interpretata, in quanto sembrerebbe fornire un alibi alle malefatte ambientali, riducendo il paesaggio alla sua "rozza materialità" e lo stato d'animo umano, invece, come unico soggetto della categoria estetica.

In realtà, secondo Assunto, è chiaro che per stato d'animo Amiel intenda un momento della natura che ha un suo significato spirituale, di cui ogni paesaggio sarebbe l'espressione, e che noi apprendiamo grazie allo stato d'animo che il paesaggio suscita in noi. Il frammento "il paesaggio è uno stato d'animo" è tratto dal seguente contesto:

---

<sup>1</sup> Nella quarta di copertina dell'edizione del 2005, la nota dell'editore specifica quanto siano attuali le congetture di Assunto: infatti, quando questo libro uscì per la prima volta nel 1973, si era convinti che la natura fosse sia una nemica dell'uomo, contro cui si doveva combattere, sia la categoria di bellezza assoluta. Questa dicotomia, secondo Assunto ha portato ad uno sfaldamento del piano ideale-reale, il quale ha investito e investe la società: per esempio, nessuno si azzarda a dire che i giardini o le foreste dovrebbero sparire, ma sono di continuo manomessi dall'iniziativa pubblica e privata).

<sup>2</sup> Rosario Assunto (Caltanissetta, 28 marzo 1915 – Roma, 24 gennaio 1994) è stato un filosofo italiano. Una sua famosa ed emblematica frase è la seguente: «l'uomo che contempla il giardino vivendo il giardino [...] solleva sé stesso al di sopra della propria caducità di mero vivente.», tratta da *Ontologia e teleologia del giardino*, Guerini e Associati, Milano, 1988.

<sup>3</sup> Henri-Frédéric Amiel (Ginevra, 27 settembre 1821 – Ginevra, 11 maggio 1881) è stato un filosofo, poeta e critico letterario svizzero. È autore di un diario intimo ricco di nozioni filosofiche e politiche, dalle tematiche ambientali e paesaggistiche attualissime e per questo molto citato e conosciuto.

*“Un paysage quelconque est un état de l’âme, et qui lit dans tous deux est émerveillé de retrouver la similitude dans chaque détail. La vraie poésie est plus vraie que la science, parce qu’elle est synthétique et saisit de l’abord ce que la combinaison de toutes les sciences pourra tout au plus atteindre une fois comme résultant. L’âme de la nature est devinée par le poète, le savant ne sert qu’à accumuler les matériaux pour sa démonstration. L’un reste dans l’ensemble, le second vit dans une région particulière. L’un est concrete, l’autre abstrait. (Amiel H.F., 1949, p.76)*

Secondo Assunto, questa citazione è molto chiara: il paesaggio è per la natura ciò che per un uomo è il proprio stato d’animo. Infatti, se la natura rivela la sua essenza nel paesaggio, l’uomo comprende sé stesso ed i propri simili attraverso gli stati d’animo. Ne deriva dunque la possibilità da parte dell’uomo di comprendere l’essenza della natura tramite il paesaggio e attraverso gli stati d’animo che suscita. Un’ulteriore ma fondamentale postilla che si desume dal frammento di Amiel è, secondo Assunto, il fenomeno che gli stati d’animo suscitati dal paesaggio sono portatori di una verità comprensibile solo “poeticamente”, e non scientificamente (Assunto R., 1994, p. 117).

Vivere nel paesaggio significa, infine, secondo Amiel, essere attori e non spettatori (a differenza di quanto accade nella contemplazione di un paesaggio dipinto, di un paesaggio descritto da un narratore, di un paesaggio fotografato e rappresentato nel cinema, in cui si è spettatori); infatti asserisce Assunto dalle considerazioni di Amiel:

“quando contempliamo un paesaggio siamo infatti in quel paesaggio; e siccome l’essere nostro è la vita di cui siamo viventi (anche se non si esaurisce nella vita determinata di ciascuno di noi; diciamo nella finitezza della vita), il nostro essere nel paesaggio è un vivere nel paesaggio” (Assunto R., 1994, p. 117).

Micheal Jakob, nel saggio *Paesaggio e Letteratura* del 2005, afferma che il paesaggio non è un’entità oggettiva, misurabile ed esistente di per sé, “bensì qualcosa che nasce in virtù dell’azione dell’uomo e che da questi dipende. Il paesaggio in quanto realtà è il prodotto di una costituzione da parte del soggetto, ossia di un processo storico di costituzione” (Jakob M., 2005, p. 9). I paesaggi letterari (che sicuramente sono unità descrittive, ambientazioni e scenari delle opere), secondo Jakob riflettono le emozioni dei personaggi, creano stati d’animo, motivano le azioni.

Jakob, infatti, afferma che definire il ruolo del paesaggio come puramente “descrittivo” in letteratura, come anche in didattica e pedagogia, è decisamente riduttivo: è più completo affermare che il paesaggio letterario ha come compito la possibilità, non sempre espressa, di esprimere tramite l’“illusorietà dell’impressione ricavata dalla natura” (Jakob M., 2005, p. 9).

Grazie a questi filosofi del paesaggio, il tentativo di cogliere l’istanza paesaggio in un contesto storico ed educativo si fa meno vano. La parola paesaggio non può allora, in questo contesto, essere trattata alla stregua di una semplice definizione da dizionario, in cui spesso è declinata nel suo senso visivo, come panorama, territorio, aspetto, sempre in senso esterno, e sempre fruibile e percepibile; bensì se ne desume che con *paesaggio* si intende un’istanza molto più estesa che investe l’individuo, fin dalla sua infanzia in ambiti diversi, i quale convergono tutti ad un senso di origine, appartenenza e cultura.

### **2.3 Ambiente e sviluppo dell’intelligenza**

Lo psicologo Urie Bronfenbrenner (1917-2005), ritiene che per comprendere a fondo lo sviluppo di un individuo sia indispensabile considerare il rapporto che questo stabilisce con il proprio “ambiente ecologico” inteso come un sistema complessivo, dato dall’interconnessione tra i diversi contesti, in cui può essere o meno direttamente coinvolto, che influenzano il suo sviluppo e la sua intelligenza. Il modello ecologico che lo studioso teorizza, intende dunque, l’ambiente di sviluppo del bambino come un sistema articolato, costituito da sistemi più specifici che sono in relazione tra loro secondo un modello di cerchi concentrici: al centro Bronfenbrenner colloca i *microsistema*, cioè i contesti di attività, ruoli e relazioni che favoriscono nella vita del bambino, il coinvolgimento di relazioni via via più complesse, ne sono esempi la classe, la famiglia, il gruppo dei pari; L’insieme delle relazioni che legano più microsistemi costituisce il *mesosistema*, in cui il bambino vive e fa esperienze, ne è un esempio proprio la scuola, intesa come ambiente in cui entrano in relazione alla famiglia, il gruppo degli amici, i docenti; il mesosistema è a sua volta iscritto nell’*esosistema*, il quale si riferisce invece a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto, ma da cui viene comunque influenzato, ne è un esempio la condizione lavorativa dei

genitori; ad abbracciare tutto c'è, infine, il *macrosistema*, che costituisce la situazione culturale complessiva, ne sono un esempio le politiche sociali ed economiche del paese in cui il bambino vive, così come anche le tradizioni culturali che lo caratterizzano. Tutti questi contesti o ambienti stanno alla base dello sviluppo cognitivo, linguistico sociale e intellettuale della persona; in altre parole ambiente ed intelligenza sono strettamente interconnessi.

L'intelligenza è una delle peculiarità della nostra specie, comprende tutto ciò che permette all'essere umano di pensare, apprendere, adattarsi all'ambiente, risolvere problemi complessi ed avere coscienza di sé stesso. In ogni caso, come specificato da Umberto Galimberti, nel *Nuovo dizionario di psicologia* (Galimberti U., 2018) "non esiste una definizione univoca di intelligenza", poiché ogni definizione proposta in ambito scientifico risente dell'orientamento di pensiero in cui è formulata. tuttavia è possibile effettuare tre raggruppamenti molto generici per cercare di inquadrare l'intelligenza secondo una definizione di tipo generale, specifico ed operativo. la definizione di tipo generale considera l'intelligenza un processo che consente all'essere umano e agli animale con una struttura mentale evoluta di risolvere problemi sempre nuovi generati dalla necessità di adattarsi all'ambiente. Secondo la definizione di tipo specifico, l'intelligenza è un insieme di processi mentali tipici dell'essere umano che coinvolgono il ragionamento logico, ossia la capacità di comprendere e valutare una situazione, di risolvere un problema, di perseguire uno scopo scegliendo i mezzi appropriati, di autocorreggersi e di mettersi in discussione. Infine, la definizione di tipo operativo considera l'intelligenza concentrandosi di volta in volta solo su alcuni dei suoi aspetti, osservandoli attraverso dei test che definiscono il comportamento intelligente in merito a quel particolare aspetto osservato; questa tipologia di approccio non ha dunque a che vedere con una definizione o una misurazione dell'intelligenza della sua interezza. Dal punto di vista pedagogico, il costruttivismo è considerato il punto di arrivo delle precedenti teorie dell'apprendimento come il comportamentismo ed il cognitivismo; è chiamato in causa in questo lavoro di tesi in quanto esso ipotizza che vi siano una serie di strutture psichiche che permettono di costruire un modo personale di interpretare la realtà. Secondo i teorici del costruttivismo la realtà è soggettiva e conoscerla vuol dire agire su di essa; ciascun individuo mediante la propria visione personale della realtà riesce a codificarla e a darle un senso, apprendendo quindi dall'interazione con

l'ambiente. Questa interazione avviene mediante uno scambio continuo di informazioni che permettono all'individuo di ordinare la realtà nella maniera che gli sembra più funzionale; ovviamente, ciascun soggetto ha un suo modo di interpretare la realtà e non ha senso chiedersi quale sia il modo che permette di avvicinarsi maggiormente alla descrizione oggettiva della stessa. Ciò che conta, è quanto possa essere “utile” all'individuo e alla società che lo circonda, la sua descrizione specifica della realtà, e, che questa non contrasti con i valori sociali, culturali e personali.

Piaget, Vygotsky, e Bruner, sono considerati i padri e di precursori del costruttivismo in quanto hanno messo in evidenza l'adattamento dell'individuo all'ambiente come forma di conoscenza ed apprendimento. Il concetto costruttivista di accomodamento prevede che un bambino sia in grado di imitare il comportamento altrui per modificare il proprio. Saranno di seguito citati un paio di pedagogisti (ma non solo pedagogisti), che con le loro teorie hanno dato una svolta alla pedagogia costruttivista ponendo l'accento sulla rapporto bambino-natura in un'ottica progressista e con slancio verso il futuro: Howard Gardner e Daniel Goleman.

### **2.3.1 Howard Gardner e l'intelligenza spaziale**

Howard Gardner, psicologo contemporaneo nato nel 1943, è professore presso la Harvard University nel Massachusetts, ed assurge alla fama presso la comunità scientifica grazie alla sua teoria sulle intelligenze multiple. Quest'ultima si propone di sdoganare la concezione di intelligenza vista come un mero fattore unitario misurabile tramite il Quoziente d'intelligenza (Q.I.), e di aggiornarla con una definizione più dinamica, articolata in differenti sfaccettature, ciascuna di queste presente con un peso diverso, ma tutte equamente necessarie. Egli è considerato uno dei più importanti esponenti dei cosiddetti “teorici dell'intelligenza fattorialista”, che si contrappongono ai cosiddetti “globalisti”. Grazie ad una serie di ricerche empiriche, e, basandosi sulla vasta letteratura concernente soggetti affetti da lesioni neuropsicologiche, ha identificato (al principio) sette tipi diversi di intelligenza: intelligenza logico-matematica, intelligenza linguistica, intelligenza spaziale, intelligenza musicale, intelligenza cinestetica o procedurale, intelligenza interpersonale, intelligenza intrapersonale; successivamente, nel corso degli anni Novanta ha proposto l'aggiunta di altri due tipi di intelligenza: quella naturalistica e quella esistenziale. Ha scritto testi di psicologia



dell'educazione considerati notevoli e significativi, e ha elaborato la più importante storia classica della nascita della scienza cognitiva, *The Mind's New Science* (1983) (in Italia *La nuova scienza della mente*, 1988). Per le sue ricerche ha ottenuto riconoscimenti e lauree *ad honorem*.

È citato in questo lavoro proprio per l'attenzione posta alla tematica spaziale, ambientale e naturalistica (anche in materia di apprendimento): le riflessioni e gli studi di Gardner conducono alla comprensione che la vita di ogni persona, e non solo quella del bambino, è strettamente intrecciata e connessa con l'elemento dello spazio e della geografia; egli individua nell' *intelligenza spaziale* uno tra le nove intelligenze di cui l'individuo è dotato. Questo tipo di intelligenza è l'abilità che permette di percepire il mondo visivo in modo accurato, di analizzare le distanze e le relazioni spaziali, di avere senso dell'orientamento, di avere particolare sensibilità per la bellezza e l'armonia delle forme (Gardner H., 1987). Tutte queste abilità permettono di ricreare forme ed esperienze visive anche in assenza dello stimolo sensoriale ambientale; è inoltre l'intelligenza tipica degli architetti, degli artisti, degli scultori, dei navigatori, dei cartografi.

Anche l'intelligenza corporeo-cinestetica è strettamente connessa all'ambiente di apprendimento, essendo quest'ultima un'abilità che riguarda la coordinazione fisica, la destrezza manuale e la capacità di utilizzare il proprio corpo in maniera efficace: questa abilità è fondamentale per atleti, ballerini, attori, artigiani e chirurghi. Chi la possiede è in grado di eseguire movimenti precisi e complessi, sia per scopi artistici che pratici. Questa intelligenza dimostra quanto sia sofisticata la connessione tra mente-corpo-ambiente.

L'intelligenza naturalistica, individuata solo successivamente rispetto alle prime sette precedentemente citate, riguarda la connessione con la natura e la capacità di comprendere il mondo naturale, inclusi gli animali, le piante ed i fenomeni naturali. Gli amanti della natura, biologi, ecologisti agricoltori possono possedere un'alta intelligenza naturale. Questa abilità si manifesta nella sensibilità verso l'ambiente, nella conservazione delle risorse e nella promozione della sostenibilità; chi la possiede è in grado di percepire maggiormente le complesse interazioni tra gli organismi e l'ambiente circostante, ed è inoltre dotato di una sensibilità maggiore verso il proprio *paesaggio*.

### 2.3.2 Daniel Goleman e l'intelligenza ecologica

Daniel Goleman, nato nel 1946, è uno psicologo contemporaneo americano, insegna ad Harvard, collabora con il famoso periodico «The New York Times» affrontando temi di neurologia e scienze comportamentali. Ha un interesse di lunga data per la meditazione, che risale al suo soggiorno di due anni in India in qualità di laureando all'Università di Harvard.

Tra i suoi libri si ricordano *Intelligenza emotiva*, *Lavorare con intelligenza emotiva*, *La forza della meditazione*, *Intelligenza sociale*, *Intelligenza ecologica*, *La forza del bene*, *La meditazione come cura e Trasparenza. Verso una nuova economia dell'onestà*.

Ha ricevuto molti premi e riconoscimenti tra cui due nomination al Premio Pulitzer, un premio alla carriera dall'American Psychological Association e l'elezione a membro dell'American Association for the Advancement of Science.

Con il suo lavoro, Goleman ha messo a fuoco per la prima volta l'importanza delle componenti emotive anche nelle funzioni più razionali del pensiero e, di conseguenza, della vita quotidiana. Spesso persone con un alto punteggio nei classici test d'intelligenza possono rivelarsi inadatte al lavoro, molte volte un quoziente intellettuale altissimo non mette al riparo da grandi fallimenti. *Ma perché?* La risposta di Goleman è che a governare settori così decisivi della vita non provvede solo l'intelligenza astratta dei soliti test, ma una complessa *miscela* in cui hanno un ruolo predominante fattori come l'autocontrollo, la perseveranza, l'empatia, l'attenzione agli altri e l'adattamento all'ambiente in cui si vive. In un concetto, l'"intelligenza emotiva": quella capacità insita in ognuno di noi, che può essere sviluppata, perfezionata, allenata e trasmessa per migliorare il proprio rapporto con sé, con gli altri e con le realtà che viviamo ogni giorno.

Dopo queste prime pubblicazioni che hanno riscosso un successo globale e vari ed ulteriori studi sull'intelligenza emotiva, qualche anno dopo, ossia nel 2009, pubblica un saggio dal titolo *Ecological Intelligence, L'intelligenza ecologica* (Goleman D., 2009), ovvero la capacità che abbiamo noi esseri umani di identificare le relazioni che ci legano all'ambiente, cogliendo anche le conseguenze del nostro comportamento e delle nostre scelte in termini di sostenibilità sull'intero sistema. Come per l'intelligenza emotiva, anche l'intelligenza ecologica può essere allenata; tuttavia, l'acquisizione di

questa consapevolezza secondo Goleman non è sufficiente, in quanto altrettanto importante è la condivisione di quanto si apprende in materia ambientale ed ecologica, poiché, essendo l'ambiente e lo spazio campi troppo vasti per essere percorsi in solitudine, solo con la condivisione sarà possibile cooperare e favorire un cambiamento ed una nuova presa di coscienza. Daniel Goleman, esperto di intelligenza e delle sue varietà, ci spiega come svilupparla verso il suo prossimo gradino evolutivo: la cura per l'ambiente. Il pensiero ecologico, da affinare come specie, è indispensabile per affrontare sfide troppo complesse per i singoli; l'uomo è un animale che vive in un ambiente meraviglioso ma da salvaguardare e curare: la Terra. Questa consapevolezza può scaturire, sia dalla condivisione di nozioni e sapere, ma, soprattutto, all'aria aperta, alla scoperta, da ciò che per i nostri antenati era così elementare e indispensabile.

## **2.4 L'ambiente di apprendimento nelle Indicazioni Nazionali**

Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, nella sezione *L'ambiente di apprendimento*, viene esplicita l'importanza di "favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze" ed anche la necessità di "realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa". Inoltre, entrando nello specifico della geografia, viene specificato come il primo incontro la disciplina debba avvenire attraverso un approccio attivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione diretta; inoltre, in questa fase, la geografia può operare insieme alle scienze motorie, per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio.

È per questa ragione che il mio lavoro di tesi si concentra sui giochi di una volta, in quanto avvenendo per lo più all'aperto, permettevano davvero a bambini e ragazzi di raggiungere una maggiore consapevolezza dell'ambiente, della natura e della terra. Lungi dall'essere un tentativo anacronistico, questo lavoro di ricerca e analisi vuole porsi come obiettivo l'atto di riappropriarsi degli spazi aperti, che molte volte si danno troppo per scontati. Quest'ultima riflessione muove dal fatto che nella contemporaneità, gli spazi virtuali, tanto stimolanti quanto insidiosi, sono caratterizzati da forme di relazione non ancora del tutto classificabili con chiarezza: tutti ne facciamo uso e tutti

abitiamo anche questi spazi virtuali, bambini e ragazzi compresi (questi ultimi molte volte, anche più degli adulti). La virtualità di questi spazi, di cui, in quantità sempre maggiore, si fa uso anche a scopo didattico, induce l'insegnante a continui interrogativi (Guaran A, 2016, p. 22); soprattutto perché lo *smartphone* o, più in generale tutti i dispositivi tecnologici dotati di uno schermo luminoso, secondo recenti e numerosi studi incontrovertibili stanno rovinando la memoria non solo dei bambini e dei ragazzi ma anche degli adulti stessi. Nel 2021 è uscito uno studio molto importante che ha fatto anche molto scalpore, secondo cui la struttura della materia grigia, ovvero la plasticità cerebrale viene impattata in modo determinante e sensibile dall'uso smodato e acritico dall'uso degli *smartphone* e dei *social media*; gli effetti sulla struttura cerebrale sono simili a quelli delle sostanze stupefacenti (in diverse proporzioni). Nel 2020 un altro studio collega il cambiamento strutturale di alcune aree del cervello all'uso smodato degli *smartphone*; altri studi ancora, molto più recenti collegano modificazioni in termini di memoria, ippocampo, elasticità e plasticità mentale per colpa dei dispositivi elettronici.

La questione si fa sempre più preoccupante al punto che non solo gli scienziati cercano di provarlo e dirlo ma anche molti libri trattano il tema come per esempio *The anxious generation* di Jonathan Haid, ma anche governi e politici cominciano a proporre cose abbastanza impopolari come la limitazione all'uso di *smartphone* nelle scuole, per alcune fasce di età. Ovviamente tutti questi studi si rifanno ad un uso smodato del telefono con uno *screen time* (ossia il tempo trascorso davanti allo schermo di almeno 5 o 6 ore; in effetti però, il tempo medio, in Europa, trascorso davanti agli schermi (quindi non solo smartphone, ma anche televisione, playstation, tablet ecc.) da bambini e adolescenti dai 6 ai 16 anni, è altissimo, va dalle 6 alle 8 ore. I danni possono essere davvero irreparabili, generando modificazioni delle strutture cerebrali sia nei giovani (con un aumento della probabilità di sviluppare demenze precoci) sia negli adulti. Le evidenze scientifiche vanno davvero verso una meta ostinata, senza seri interventi e cambiamenti nel modo in cui ci relazioniamo a questi strumenti la generazione giovanile svilupperà demenza precoce nei suoi 40-45 anni (20 anni prima di quanto di solito non si sviluppano le prime demenze). La causa più comune dello sviluppo di demenza è l'irrigidimento della materia cerebrale, la quale produce meno sinapsi, meno collegamenti; e l'irrigidimento avviene proprio a causa proprio a causa dell'uso incontrollato di *smartphone*. Questo strumento si impone come abitudine invasiva, per

esempio lo *scrolling* compulsivo, non per volontà ma solo per quotidiana, tossica, compulsiva e passiva abitudine.

Da queste ricerche si comprende facilmente come sia fondamentale ritornare alla naturalezza di un tempo, in cui lo stare all'aria aperta era la consuetudine e vivere con e grazie alla natura era necessario e basilare.

## **2.5 Il territorio Veneto tra paesaggio e giochi d'un tempo**

*Se esiste un'area geografica di cui sarebbe vana fatica tentar di mediare il paesaggio in un unico campione rappresentativo, questa è per eccellenza l'area della regione veneta, racchiusa in breve spazio tra l'Adriatico e i rilievi collinari e prealpini che continuano a settentrione nelle Alpi dolomitiche, col suo corpo maggiore disteso nella pianura verso mezzogiorno e allargato da levante a ponente. Non deve stupire quindi che in un territorio di morfologia così varia, percorso per di più a ventaglio da una mezza dozzina di fiumi notevoli, si trovino virtualmente riunite – caso raro, se non unico, in un raggio di un centinaio di chilometri – tutte le categorie di ecosistemi terrestri ed acquatici descritti dalla scienza nei climi temperati[...]* (Susmel L, 2020, p. 11).

Il paesaggio Veneto, come afferma Lucio Susmel, è variegato e diversificato a livello di flora, fauna, territorio e clima. Sommariamente le tipologie di ambiente e clima veneto sono: mare, foci di fiumi a delta ed a estuario, fiumi, coste, laguna, pianura e valli, campi coltivati, prati, frutteti, vigneti, pascoli, piccoli laghi, boschi, bassi rilievi collinari, Prealpi, vallate alpine, foreste montane, fino a montagne rocciose ed innevate. Anche il clima risente di questa biodiversità: submediterraneo e mediterraneo nelle coste e nella laguna, submontano nelle Prealpi e nei rilievi, alpino nei rilievi più alti con regimi termici più severi.

Fino al secolo precedente, prima dell'urbanizzazione e dell'incessante globalizzazione la vita delle persone che abitavano queste zone era molto influenzata dalla natura e dai suoi cambiamenti e da quello che essa poteva offrire all'uomo.

Lo stile di vita dipendeva strettamente dall'alternarsi delle stagioni ed anche i bambini giocavano con quelle cose che la natura o la loro casa poteva offrire loro: per esempio, lo *scalone*, un passatempo tipico veneto, consisteva nel disegnare nel selciato

(dove il grano veniva lasciato ad essiccare, dopo il raccolto) con un gessetto, o, molte volte, con un piccolo pezzo di mattone arancione, dei quadrati disposti uno davanti all'altro, numerandoli. Il bambino lanciava il gessetto o il piccolo pezzo di mattone dentro uno di questi quadrati, e, con un piede solo, doveva saltare da un quadrato all'altro, saltando quello che conteneva il gessetto o il piccolo sasso e raccogliendo al ritorno. Anche le bambole di pezza o di paglia, sapientemente cucite dalle mamme o dalle nonne, dimostravano un legame con la natura e un'attenzione particolare al riciclo dei materiali: queste bamboline erano difatti talvolta cucite con scarti di vecchi abiti, ed imbottite con paglia, un materiale povero, ma che di certo non mancava mai.

I giochi di legno, soprattutto nella zone montane (dove di legname ce n'era in abbondanza e dove l'arte della falegnameria si tramandava da secoli), erano molto in voga: lo schiaccianoci, tiro al barattolo, flipper manuale, il gioco delle torri di legno, il calcetto ed anche interessanti rompicapi ad incastro e costruzioni in legno per i più piccini.

### **2.5.1 La memoria dei giochi di una volta**

La Convenzione UNESCO di Parigi, sottoscritta nel 2003 ed entrata in vigore nel 2006, tutela il “patrimonio immateriale inteso come riflesso della vitalità dei popoli, risultato dell'incontro di diverse culture, vettore di sviluppo sostenibile per le comunità, gli individui e i territori che di tale patrimonio sono insieme creatori e custodi”. In questo ambito rientrano ovviamente anche le discipline ludiche e sportive tradizionali. Il Veneto conserva la memoria di una grande quantità di giochi e di sport rappresentativi dei valori storico-culturali del territorio. La conservazione della memoria storica di queste discipline permette di mantenere in vita tradizioni, peculiarità ambientali e creatività sociali.

La Regione del Veneto ha pertanto introdotto una normativa organica in materia di attività motoria e sportiva finalizzata anche a promuovere gli sport tradizionali (L. R. n. 8/2015). Al fine di mappare questa variegata e ricca realtà, la Regione ha condotto un'indagine conoscitiva su tutto il territorio, in collaborazione anche con enti sportivi interessati, che ha consentito di compilare un primo elenco di discipline praticate a vario titolo in Veneto, di seguito elencate: per quanto riguarda gli sport marini e acquatici vengono citati Voga alla Veneta, Bisse, Vela al Terzo; inerenti invece alla birillistica

troviamo Borella, Burèa S'Gèpera, Sòni, Spàciare; tra i giochi sferici annoveriamo Tò Vegna e Balina; infine tra le altre discipline elenchiamo S-Cianco, Tiro alla fune, Tiro con la balestra, Freccette, Senturèl, Carrettini.

La conservazione della memoria storica delle discipline sportive tradizionali venete consente alle comunità ludiche attive nel territorio di mantenere in vita tradizioni, peculiarità ambientali e creatività sociale evitando così il rischio di estinzione.

Inoltre, nel 2021, si è svolto a Venezia, il primo incontro della rete regionale per la salvaguardia dei Giochi e Sport Tradizionali della Regione del Veneto organizzato da AGA, Associazione Giochi Antichi<sup>4</sup>. Il Veneto è stata la prima regione italiana a lavorare per la formalizzazione di una rete delle comunità ludiche tradizionali e delle associazioni e federazioni di discipline sportive tradizionali. Il seminario portava il seguente titolo: “Tocati. Un patrimonio condiviso. Giornata della Rete regionale delle comunità ludiche tradizionali del Veneto”.

La comunità ludica tradizionale, nella visione di AGA, è rappresentata da gruppi di giocatori che, attraverso il gioco e lo sport, mantengono vive le tradizioni dei loro territori, nella loro diversità. Quest'evento regionale riunisce per la prima volta una rete di persone che rappresenta una storia di relazioni, tradizioni e identità, capace di promuovere il rispetto per le appartenenze locali e la diversità culturale; si è trattato di un evento perfettamente coerente con le politiche regionali in materia di valorizzazione delle tradizioni e dell'identità veneta, una ricchezza che è doveroso conservare e tramandare alle future generazioni. In particolare “Il Tocati”, il quale raduna migliaia di appassionati di giochi tradizionali provenienti da tutto il mondo e costituisce un patrimonio condiviso ormai imprescindibile per comunità, gruppi e individui a più livelli (locale, regionale, nazionale e internazionale), è diventato un vero e proprio

---

<sup>4</sup> Associazione Giochi Antichi (AGA) nasce a Verona nel 2002 da un gruppo di appassionati giocatori di *S-ciàncò* (Lippa, in italiano) per studiare, salvaguardare, diffondere e valorizzare il gioco e lo sport tradizionale in Italia e nel mondo. Secondo la filosofia di pensiero dell'associazione, il gioco tradizionale è espressione della cultura di una comunità e rappresenta un patrimonio immateriale da salvaguardare, in linea con quanto dichiarato dalla Convenzione UNESCO ICH (ICH è acronimo di Intangible Cultural Heritage, Patrimonio Culturale Intangibile) del 2003. Dalla sua nascita, l'associazione si è impegnata su vari fronti, tra tutti: la ricerca di comunità ludiche tradizionali di gioco e sport tradizionale, il Campionato Veronese di *S-ciàncò* e l'organizzazione di iniziative culturali come il *Tocati*, *Festival Internazionale dei Giochi in Strada*, che dal 2003 si svolge nella città di Verona e che da dicembre 2022 è l'azione principale di un programma permanente e multinazionale riconosciuto Buona Pratica UNESCO ICH.

laboratorio di forme creative di sinergia e dialogo tra gli abitanti della città, adulti e bambini, i visitatori e i turisti appassionati, ogni anno, partecipano all'evento.

### 2.5.2 La Lippa, un esempio di unità geo-storica e culturale

La Lippa è un antico gioco popolare diffuso dal Mediterraneo occidentale all'India forse arrivato in Europa nel XV secolo. Viene considerato alla stregua di uno sport popolare e periodicamente se ne disputano tornei internazionali a livello agonistico.

Il gioco ha differenti nomi in base alla località italiana di riferimento.

Raggruppando in base regionale:

- Liguria: *ā lippa* o *ā lippua*, o *ā lippura*.
- Toscana: in generale *alla lippa* oppure *a mazzascudo*, a Prato *cibbè*, a Livorno e Colle di Val d'Elsa *a ghinè*, a Firenze *arè busè*, a Siena *a giromuso-fuso*.
- Emilia-Romagna: nel Piacentino *šgerla* o *cìrolo*, a Parma *a giarè*, a Ferrara *a lippa pandòn* oppure *bac e pandòn*.
- Lombardia: a Mede *ciaramèla*, a Mantova *s-ciàncol*, a Milano *a la rella* o *a la rèla*, presso il Lago di Como *al ciangòl*, a Brescia e Bergamo *ciàncol*, *lipa* in dialetto pavese.
- Veneto: a Verona *s-cianco*, a Vicenza *còncio*, a Rovigo *bindeche*, a Venezia *a massa e pandolo* oppure *al pandolo*, a Padova *pìndolo*, a Treviso *pito*.
- Istria e Trieste: *gioco del pandolo*.
- Piemonte: in generale *a cirimèla*, ma nel Monferrato *a lippa sippa*, a Garesio *ciliu*.
- Abruzzo: *tirolò*, detto generalmente *mazzetta* o *mazza*.
- Puglia: a Bari *a pesticchie*, a Bisceglie *a mazzarèid* a Gioia del Colle *pizzecal*, ad Ascoli Satriano *mazz'e mašchit*, a Manfredonia *pundelìchje*, a Foggia *màzz 'e bustìche*, a San Severo *mazz'e pizze*, a Taranto *màzz'e spəzziddə*, in alcune località del Salento *mazza e pizzarieddhu*, a Brindisi *a zzeppuri*.
- Campania: a Napoli *mazza* e *pivezo/piuzo*.
  - Sicilia: in generale *a manciùgghia*, ma a Messina *ô ligneddu*, a Polizzi *ô lignuzzu*, a San Giuseppe Jato *a ligna*, a Girgenti *a mazzi*, a Catania *a firredda*, a Licata *a firlazzeddu*, a Riesi *a ferra a mme*, a Milazzo *ô boscu*, a



Siracusa *a l'acitu* e *a pammu* oppure *scannellu*, a Canicattì *tanapapiù*, a Palma di Montechiaro *taddu*, a Borgetto *Scanneddi*.

- Calabria: a San Donato di Ninea *a cavicchiùla*, a Cosenza *stirìddru*, a Castrovillari ed a Serra San Bruno *spizzingùlu* oppure *spitizzingùlo*, ad Albidona *zullàru*, a Cellara *tugliuoli* oppure *tugliu*, a Spezzano Piccolo *vusciu*, a Cariati *trisculu*, a San Giovanni in Fiore *tribisièllu*, a Rogliano *squiglia*, a San Marco Argentano *crìcchici*, a Nocera Terinese *pizzu e palu*, a Sambiase *pizzicu e mazza*.
- Trentino-Alto Adige: a Rovereto *rumega* oppure *rumeghèr*.
- Lazio: a Roma *bastone e nizza*, in Provincia di Frosinone *zicchia*, a Terracina *mazza e saràga*, a Fondi *mazz e mbivz*.
- Umbria: a Terni semplicemente *nizza*.
- Sardegna: *mazzucchèddu* o *pettiasa e caricciasa*, ad Alghero *pirumbi*.
- Abruzzo: a L'Aquila *zirè*, a Sulmona *mazz buzzella*.
- Friuli-Venezia Giulia: in generale *pìndul, pàndul, lip* o *ci-bê*.
- Abruzzo: a Chieti *mazz'e cuzz*.
- Molise: a Termoli *mazz'e cuzz*, ad Agnone *mazz'e pizzòtt*, a Rotello *mazz'e mazzill*.
- Basilicata: ad Avigliano *mazz e piccul*.
- Valle d'Aosta: ad Antagnod e a Lignod *caillà*.

### 3. I GIOCHI DI UNA VOLTA E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

#### 3.1 I giochi popolari ai tempi dei nostri nonni

Dopo un' ampia descrizione legata ai giochi antichi che venivano praticati dalle diverse civiltà come gli egizi, romani, greci, è importante avvicinarsi sempre più al presente andando a scovare i giochi del nostro territorio Veneto del '900, o meglio, i giochi più popolari dei nostri genitori e nonni. In un giornale di un paesino in provincia di Mantova, Sermide (ai confini con il territorio Veneto), è stata svolta una ricerca molto accurata sugli attrezzi, oggetti e giochi vari in uso nel '900 nel nord Italia, tra cui il Veneto.

Questo studio risulta interessante in quanto ha voluto scoprire quali fossero i giochi principali utilizzati dai maschi e dalle femmine dell'epoca. Per quanto concerne i giochi delle



Fig. 3.1: Le bambole

bambine, il primo fra tutti era il gioco delle bambole, in cui si sviluppava la fantasia e l'immaginazione imitando, con tanti simili movimenti, le mamme che accudivano i fratelli più piccoli vestendoli, lavandoli, dando loro da mangiare ecc.... L'esperienza fatta con il gioco, poi, diventava utile in quanto erano le sorelle maggiori a badare in parte ai fratelli e sorelle più piccoli svolgendo semplici compiti per aiutare la mamma.



Fig. 3.2: Il salto alla corda

Le bambole con cui giocavano le bambine, in realtà, erano quelle scartate dai genitori dato che era un oggetto ricercato anche per gli adulti. Era usuale, infatti, collocare una bambola vicino ai cuscini del letto matrimoniale come ornamento elegante e decorativo. Quando queste bambole

venivano sostituite con altre più recenti, venivano donate alle bambine che potevano giocare ad essere loro delle piccole mammine. Un altro gioco, anche oggi presente tra i bambini, era il salto alla corda in cui erano necessarie tre bambine: due che tenevano la corda e una che saltava; in alternativa la corda poteva essere girata e saltata singolarmente e vinceva chi



Fig. 3.3: Il Clic-Clac

riusciva a fare più salti senza fermarsi. C'era, poi, il *Clic-Clac*, denominato così per il suono che produceva, costituito da due palline di bachelite fissate ad un anello di plastica con due pezzi di corda della medesima lunghezza. Tenendo tra le dita l'anello si

doveva far battere le due palline tra loro, in maniera regolare e crescente, fino ad ottenere un'apertura delle stesse sufficiente a far passare la mano ottenendo il suono "clic-clac" sempre più forte. I bambini andavano a gara tra loro e vinceva chi riusciva a



Fig 3.4. : La sedia

mantenere in movimento per più tempo le due palline. Un altro gioco, molto semplice dato che non necessitava di strumenti, era la sedia creata intrecciando le mani sulle braccia sopra i polsi di due bambine, dove si faceva sedere la bambina più leggera portandola, come se fosse una regina, sopra ad un trono

camminando per il cortile. Un altro passatempo era l'altalena, chiamata "cuna" come culla, costruita con delle corde di canapa (utilizzata anche per legare il fieno) e una tavola di legno forata alle due estremità per far passare la fune. Il tutto era legato attorno ad un ramo di un albero ben robusto tale da tenere il peso



Fig. 3.5 : L'altalena



Fig. 3.6: La campana

delle bambine e delle ragazze che vi salivano. Un altro gioco era la famosa "campana" dove era necessario un gessetto e una

pavimentazione piana dove potervi disegnare l'area del gioco composta da una serie di caselle adiacenti ed una

testata a forma di semicerchio. Una volta creata la campana, chiamata anche "scalone", si iniziava a giocare. Il gioco prevedeva che una bambina facesse passare una piccola pietra da una casella all'altra fino ad arrivare a quella superiore saltellando con un piede senza toccare le righe che dividevano le caselle o dove c'era la pietra. Se, invece, si sbagliava si perdeva e si lasciava il posto ad un altro bambino. Un gioco molto in voga era l'uso del cerchio come "Hula-Hoop" il quale si doveva farlo roteare attorno al bacino senza farlo cadere e senza aiutarsi



Fig. 3.7: L'Hula-Hoop



Fig. 3.8: I cerchietti

con le mani. Un'altra attività con i cerchi era "il gioco dei cerchietti" dove, con due bastoncini bisognava lanciare in aria e poi riprendere al volo un cerchietto di legno. Si poteva giocare da soli, in due o in quattro persone in svariati luoghi, all'aperto, in casa e anche al mare.

Finora sono stati descritti giochi prevalentemente femminili, anche se questo non significa che i bambini non potessero parteciparvi. Ora, però, viene dato spazio ai giochi maschili dell'epoca. Un esempio è la fionda ricavata da un ramo che si



Fig. 3.9: La fionda

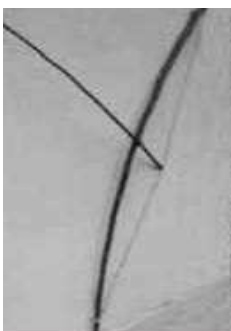


Fig. 3.10: L'arco

suddivideva in due più piccoli di pioppo o di olmo. Ai bordi del ramo biforcuto veniva legata una camera d'aria di bicicletta e venivano raccolti dei sassolini come munizioni. L'obiettivo era quello di colpire un oggetto a distanze sempre maggiori. Un secondo attrezzo costruito dai ragazzi era l'arco creato con un ramo flessibile dove ai lati veniva legata una corda che doveva rimanere tesa affinché le frecce lanciate potessero andare abbastanza lontano.

Queste si ricavavano da canne palustri o da rametti dritti, che poi sarebbero stati tagliati e rifiniti a punta. Per il bersaglio si utilizzava un cartone o una tavola di legno in cui venivano disegnati dei cerchi concentrici per indicare il punto in cui si dovevano lanciare le freccette. Un altro gioco, oggi più popolare che mai, è il pallone, ma di cuoio. Era costruito con



Fig. 3.11: Il pallone

fette di cuoio sagomate, cucite a mano tra loro con dello spago molto resistente. Veniva lasciata un'apertura nella quale si introduceva una camera d'aria, così da poter gonfiare



Fig. 3.12: I Birilli

il pallone, e poi successivamente cucita con del filo di canapa o cuoio. Sempre con una palla di cuoio, ma più piccola, si giocava con i birilli: oggetti di legno sagomati e colorati disposti in fila. I bambini, tirando la pallina dovevano colpire più birilli possibili e vinceva chi, con meno tiri, riusciva ad abbatte

terne di più. Il "frullo", invece, era un altro gioco maschile ricavato da un osso dello stinco di maiale, particolarmente adatto per la sua conformazione un po' piatta delle due parti laterali, sul quale venivano praticati due fori, con piccoli chiodi, per riuscire ad infilare una cordicella di canapa e successivamente chiuderla attraverso un nodo. Lo scopo era quello di far attorcigliare la corda su se stessa



Fig. 3.13: Il Frullo

tante volte per poi rilasciarla e far girare l'osso ad una velocità elevata ottenendo un fruscio d'aria. Un altro gioco erano le biglie che potevano essere di vetro colorato o di terracotta. Si giocava solitamente in gruppo e vinceva chi riusciva a colpire più biglie degli altri lanciandole a varie distanze. Nel '900, infine, uno dei passatempi più intriganti per bambini e ragazzi erano le figurine di personaggi celebri, sportivi, animali e paesaggi in cui si cercava di completare l'album scambiando le figurine doppie per riuscire ad incollare quelle mancanti; talvolta anche pagandole. Insomma, questi giochi



Fig. 3.14: Le biglie

si costruivano con pochi mezzi e molta fantasia per trascorrere i pomeriggi in compagnia in modo semplice e genuino tra le strade di campagna o dentro le case. Erano giochi poveri ma al contempo i ragazzi diventavano ricchi di inventiva nel crearli ed utilizzarli senza il bisogno di comprare giochi già confezionati, commercializzati che oggi riempiono le case dei bambini lasciando sempre più vuota la prospettiva di creatività ed immaginazione.



Fig. 3.15: Le figurine

### 3.2 Come far rivivere i giochi di una volta

Considerando i giochi descritti poc'anzi si nota come essi siano attività che si svolgono principalmente all'aperto grazie all'utilizzo di elementi naturali e manodopera da parte di ragazzi e bambini che avevano il medesimo scopo: divertirsi e giocare. Oggigiorno risulta difficile, o meglio improbabile, che bambini e ragazzi di varie età si impegnino a creare giochi come quelli di una volta utilizzando solo elementi che offre la natura o strumenti basilari a disposizione. Si tende, infatti, a ricercare il gioco alla moda o più in generale, giochi già presenti sul mercato caratterizzati da una serie di elementi che invogliano l'acquisto e, come per ogni prodotto, il consumismo fa da protagonista.

È da questo concetto che si comprende come sarebbe importante fermarsi, sostare un attimo per ripensare a quello che pian piano stiamo perdendo, sia noi e soprattutto le nuove generazioni presenti e future. La bellezza del fai da te, la voglia di essere creativi e fantasiosi, la naturalezza del trasformare un rametto, una foglia o ciò

che offre la natura in qualcosa di nuovo, originale e semplicemente bello e autentico perché costruito con impegno e amore.

Trovo necessario, dunque, ripartire da ciò che ci hanno insegnato i nostri nonni e dalle testimonianze che possiamo reperire per provare a rivivere delle esperienze ludiche “come una volta”. La costruzione di alcuni giochi di un tempo associata ad esperienze e momenti di *outdoor* ha sia un intento ludico ma può diventare un’opportunità didattica da usare durante l’anno scolastico, sia nei momenti di gioco informale, sia per progetti scolastici o unità didattiche di apprendimento interconnessi con il programma annuale di classe, il tutto ovviamente sfruttando al meglio l’ambiente circostante e proponendo momenti di *outdoor education*. Questo connubio (giochi della tradizione integrati all’educazione all’aperto) può diventare una proposta innovativa e controcorrente rispetto al mondo tecnologico e meccanico che si sta dipanando sempre più in questi ultimi tempi.

Per rendere più chiaro quanto descritto, qui di seguito saranno inseriti i giochi di una volta già proposti in precedenza con istruzioni semplici e utili da utilizzare a scuola, con le implicazioni didattiche del caso.



Fig. 3.16: Le bambole

### Le bambole

Le bambole, come visto nel paragrafo precedente, erano un gioco divertente per le bambine ed esse potevano essere formate da vari materiali: ceramica, nei casi in cui le famiglie le avessero

acquistate precedentemente o fossero state loro regalate, o essere anche create da bambine e ragazze grazie a pezzi di stoffa inutilizzata, o in altri casi, recuperando foglie secche di granoturco.

**Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell’infanzia?**

### *Bambole di stoffa: (per classi più alte)*

Scegliere un tessuto; fare una pallina con del cotone o lana per formare la testa della bambola e ricoprirla con il tessuto bloccandolo, poi, con un elastico. Allo stesso modo creare gli arti e il tronco con il cotone e cucire i bordi. Infine, vestire la bambolina con altri pezzi di tessuto diverso e legarli con dei nodi o, ancora una volta, cucendoli con ago e filo.

### *Bambole con foglie di granoturco: (anche per classi minori)*

Prendere l'asse ingrossato della pannocchia senza i granelli di mais, chiamato tutolo, e disporlo come base per il corpo della bambola. Ricoprire la parte più alta (la testa della bambola) con una foglia per creare una sorta di capelli o bandana. Prendere, poi, altre foglie di mais, arrotolarle per renderle più rigide e incrociarle: in questo modo si creeranno gli arti superiori e la parte superiore del vestito della bambola. Con un'altra foglia grande e aperta, infine, si fisserà, grazie ad altri elastici o filo, la gonna della bambolina.

### **Come utilizzarle in *outdoor education*?**

Una volta create le bambole, oltre che per i momenti di gioco informale, potrebbero essere utilizzate, ad esempio, per la creazione di una riproduzione teatrale in piccoli gruppi grazie a strumenti come il role play e role making. Questa attività potrebbe essere introdotta da una lettura animata e una successiva suddivisione di ruoli tra i compagni. Essendo in outdoor, l'utilizzo di elementi naturali potrebbero aiutare la creazione della scenografia ed essere parte integrante degli elementi utili per la rappresentazione teatrale. Infine, si potrebbe passare ad una rappresentazione grafica delle bamboline inserendo, ancora una volta, gli elementi trovati in natura come sostegno alla parte grafico-artistica.

In alternativa potrebbe essere un'attività di educazione civica legata al riciclo e al riutilizzo degli elementi trovati in natura; o ancora un'attività legata alla disciplina scientifica e di tecnologia per portare alla luce le differenze tra vari materiali osservando se sono più o meno resistenti, morbidi, caldi o freddi...

### **Il salto alla corda**



**Fig. 3.17: Il salto alla corda**

Il salto alla corda rappresenta uno dei giochi più semplici, non tanto per il gioco in sé, in quanto è necessaria concentrazione e sincronizzazione nei movimenti, ma per la semplicità della strumentazione dato che serve solo una corda e... “il gioco è fatto!”

Proprio per questo motivo si riesce a rispondere solo alla seconda domanda facendo riferimento alle medesime111 domande che sono state esplicate per il gioco delle bambole.

### **Come utilizzarla in *outdoor education*?**

Questo gioco, ripensandolo come attività sia ludica che didattica ma all’aperto, potrebbe essere utile per i bambini più piccoli per imparare a contare (contando i salti fatti, uno alla volta), e dunque interessante come proposta per la matematica. A questa si può interconnetterla disciplina delle scienze motorie in cui tutto il corpo si mette in moto e si impara a comprendere anche la coordinazione nei movimenti.

La variante che si può optare sta nel passare da gruppi di tre bambini in cui uno salta e due girano la corda, al girarla autonomamente se di dimensioni più ridotte. Questo concetto mette in risalto l’importanza del gruppo contrapposto all’individualità nello svolgere un’azione. Successivamente a ciò la classe si potrebbe disporre in *circle time* e discutere quale metodologia è parsa migliore e per quale motivo.



**Fig. 3.18: Il clic clac**

### **Il clic clac**

Questo gioco, anche se non conosciuto come i precedenti, è comunque molto facile da creare e divertente da utilizzare!



### **Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?**

Per costruire questo strumento bastano solo due materiali: un cordino e due palline con buco passante. L'importante è far passare il cordino dentro le palline e fare un nodo saldo prima e dopo la pallina stessa in modo tale che sia fissata ad un'estremità; ed il gioco è pronto per essere scosso a più non posso!

### **Come utilizzarlo in *outdoor education*?**

Questo gioco potrebbe essere utilizzato all'esterno durante la disciplina di tecnologia e scienze se si desidera studiare la differenza tra suoni e rumori potendo ricreare, successivamente ad un ascolto attivo, alcuni suoni naturali come ad esempio: il picchio, il trotto di un cavallo ecc... o suoni artificiali come il rumore del martello quando colpisce il chiodo. Inoltre, può essere utile per la materia di musica per creare un ritmo o per comprendere la differenza tra vari suoni se vengono utilizzati materiali diversi per le palline (es: legno, plastica, vetro...).



### **La sedia**

Fig. 3.19: La sedia

La sedia è un gioco che prevede solo l'uso di braccia forti e mani intrecciate tra loro senza l'utilizzo di strumento alcuno, per questo motivo non è possibile dare risposta alla domanda relativa a come si può ricreare il gioco a scuola; è invece possibile pensare a come usarlo nei momenti di attività all'aperto.

### **Come utilizzarlo in *outdoor education*?**

Questa attività necessita sicuramente di un luogo all'aperto, meglio se presente un prato in quanto lo scopo del gioco è quello di trasportare, sopra la "sedia" un bambino sedutosi sopra. Oltre ad attività di motoria potrebbero interessare materie scientifiche legate allo studio del peso/massa e le conseguenze che provocano lo spostamento dello stesso.



Fig. 3.20: L'altalena

### **L'altalena**

Volare è uno dei desideri più profondi presenti in quasi ogni bambino, e l'altalena ne è un esempio per provare una simil frenesia ed ebbrezza.

**Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?**

Per costruire un'altalena servono solo due strumenti: la corda (meglio se molto spessa e resistente) e una tavola di legno con uno o due buchi nei lati più corti. Si deve semplicemente far passare la corda per il buco e fare un nodo molto resistente. Visto che poi ci si dovrà sedere sopra è meglio farsi aiutare dalla forza di un adulto per assicurarsi che il nodo non si sleghi. Infine, gli estremi delle due corde verranno legate ad un ramo di un albero molto resistente per fare in modo che l'altalena abbia possibilità di movimento.

### **Come utilizzarla in *outdoor education*?**

Come il gioco della sedia, anche questo potrebbe essere collegato ad un percorso scientifico della fisica legato alla velocità e al movimento ondulatorio, dunque per i bambini più grandi della scuola primaria. Per i più piccoli, invece, si potrebbe farli salire sull'altalena, una volta costruita, per far provare loro l'adrenalina durante il movimento come prova per raggiungere maggiore autonomia, responsabilità e superare alcuni limiti, collegandosi così ad un percorso legato ad educazione civica. L'ambiente esterno viene a rappresentare, in questo modo, il focus principale per raggiungere questi obiettivi.



Fig. 3.21: La campana

### La campana

La campana, chiamata anche “scalone” rappresenta uno dei giochi più giocati dai bambini perché facile e veloce da realizzare ma allo stesso tempo non così semplice da giocare. È un’attività che attrae, quindi, varie età, dai più piccini ai ragazzi più grandi.

### Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell’infanzia?

Ovviamente, anche in questo caso, l’ambiente esterno è fondamentale per la creazione dell’attività in quanto verrebbe, in altro caso, “sporcata” una pavimentazione interna. Bisogna solo avere a disposizione un marciapiede e un gesso bianco, recuperabile dalla lavagna d’ardesia di classe e costruire una sequenza di numeri in ordine, solitamente fino al numero 10 racchiusi in caselle quadrate in cui, saltando da una casella all’altra con un solo piede, si ha come obiettivo il raggiungimento della fine della campana.

### Come utilizzarla in *outdoor education*?

Questa attività svolta in *outdoor education* diventa molto interessante per i bambini più piccoli, che hanno la possibilità di imparare i numeri in ordine crescente e decrescente provando e riprovando a saltare senza cadere nella casella sbagliata, segnata da un sassolino, e raggiungere la fine, per tornare, poi, indietro fino al numero 1, quello di partenza, raccogliendo il sassolino posto precedentemente nella casella. Oltre all’aspetto matematico si nota anche come la disciplina di scienze torni all’avanguardia dato che si possono studiare temi come l’equilibrio nei bambini e la loro coordinazione nei movimenti. In aggiunta, anche uno sguardo artistico - creativo è presente e la disciplina di arte e immagine potrebbe essere messa in evidenza durante la rappresentazione grafica della campana stessa.



Fig. 3.22: L'Hula Hoop e i cerchietti

### L'Hula Hoop e i cerchietti

Per questa descrizione ho deciso di unire questi due giochi in quanto prevedono lo stesso strumento, ma di dimensione diversa e possono essere costruiti con gli stessi materiali. L'hula hoop, di dimensioni maggiori, ha lo scopo di essere fatto girare velocemente attorno a sé (precisamente nei fianchi) facendolo rimanere in equilibrio senza farlo cadere per più tempo possibile; i cerchietti, invece, hanno un diametro molto inferiore e lo scopo è ben diverso: devono essere lanciati in aria e ripresi da un bastoncino.

### Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?

Esplorando l'ambiente attorno a noi, e soprattutto spostandoci vicino a qualche campo incolto, si potrebbe usufruire di qualche ramaglia resistente, grossolana, per formare un cerchio di piccole o medie dimensioni e legarlo con del cordino alle due estremità. Per l'hula hoop, di diametro decisamente più grande, si potrebbe riprendere qualche rametto sottile ma di media lunghezza, che si possa inarcare e chiudere sempre allo stesso modo del cerchietto precedente.

Anche se il gioco in sé risulta abbastanza semplice, si comprende come la costruzione con annessa legatura possa diventare complessa e necessitare della supervisione ed aiuto di un adulto.

### Come utilizzarla in *outdoor education*?

Una volta costruiti i cerchietti di varie dimensioni essi possono essere utilizzati in *outdoor education* nel momento in cui si vogliono approfondire tematiche come l'equilibrio, la forza di gravità, la forza centrifuga ed altri aspetti legati alla fisica e dunque questo gioco risulta destinato ai bambini delle classi più alte.



Fig. 3.23: La fionda

### La fionda

Quando si pensa alla fionda, inevitabilmente, si fa riferimento ad un gioco avventuroso in mezzo alla natura, visto spesso anche in numerosi film. Basta trovare un bastoncino con un ramo biforcuto ed il gioco è fatto!

### Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?

Andando maggiormente in dettaglio su come creare una fionda, si nota come sia necessario un pezzo di ramo che si divide in due parti ed un elastico che viene legato alle due estremità del ramo stesso. L'oggetto che simboleggia la mina da tirare può essere diverso: un sasso (ma è necessario stare ben attenti dove si mira), una pigna, un pezzo di legno, o tutto ciò che si trova in natura e non, di dimensioni piccole e ancor meglio, sferiche.

### Come utilizzarla in *outdoor education*?

In *outdoor* è possibile utilizzarla come oggetto per far comprendere le misure di velocità - spazio - tempo per i più grandi, o anche come oggetto per mirare un bersaglio per i più piccoli. Data l'imprevedibilità del tiro da parte dei bambini, è sempre meglio svolgere le attività all'aperto, immersi nella natura.



Fig. 3.24: L'arco

### L'arco

Questo gioco viene spesso associato alla fionda in quanto entrambi hanno lo scopo di lanciare distante un oggetto. Nel caso specifico dell'arco si utilizza una freccia ma, nel momento in cui questo strumento viene riproposto ai bambini, solo la fantasia fa da protagonista e materiali di diverso tipo possono tornare utili.

### Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?

La costruzione dell'arco prevede gli stessi materiali della fionda, ma di dimensioni più grandi. Il ramo utilizzato come parte dell'arco è preferibile che sia dritto, senza biforcazioni e flessibile. Si necessita, poi, di un lungo elastico o di uno spago ben tirato alle estremità del ramo e ben legato. Per quanto concerne la freccia, invece, si può usare un altro ramo più corto o altri materiali naturali come pigne, sassi ecc...

### **Come utilizzarla in *outdoor education*?**

Le attività educative adeguate a questo gioco sono le medesime della fionda relative allo studio delle tre dimensioni spazio – tempo – velocità, esercizio di osservazione e mira verso un bersaglio. Per i più piccoli, come esercizio propedeutico per la giusta mira, si potrebbe far giocare i bambini a palla avvelenata il cui scopo è di colpire con una pallina l'avversario: in questo modo, divertendosi all'aperto, ci si esercita a mirare un obiettivo ed alimentare la concentrazione.



**Fig. 3.25: Il Pallone**

### **Il pallone**

La palla, il pallone, la pallina... di varie dimensioni di cui si può trovare, rappresenta il gioco con la G maiuscola, l'attività ludica con la quale, fin dai tempi più antichi, grandi e piccini si sono divertiti.

### **Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?**

Tantissimi sono i materiali che si possono adoperare per costruire una palla, più o meno di grandi dimensioni. Si può provare con la semplice carta arrotolata, magari utilizzando fogli di recupero, in modo da non sprecare altra carta, e avvolgerla con lo scotch, senza inquinare troppo l'ambiente. Per rendere la pallina più compatta, invece, si possono schiacciare dei fogli di alluminio e creare una forma sferica. In alternativa, si può racchiudere della spugna in un pezzo di stoffa più grande ed annodarla. Per

utilizzare elementi dell'ambiente circostante si potrebbe riempire la palla con delle foglie, rendendola molto leggera o con delle pigne per renderla più pesante.

Ma se si volesse costruire un pallone “come una volta” come si dovrebbe procedere? La

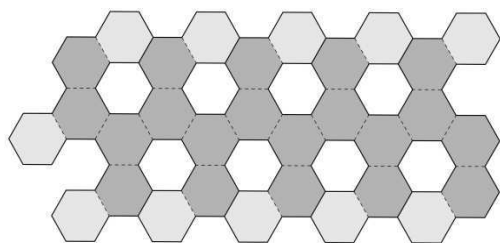


Fig. 3.26: Reticolo per formare la palla

prima cosa da fare è ritagliare questa figura sottostante (gli esagoni bianchi sono le parti che rimarranno vuote) unendoli poi tra loro. Con la colla, dunque, si dovranno unire gli esagoni di color grigio chiaro con quelli grigio scuro adiacenti. Così facendo si passerà da una

figura piana ad una solida con molti esagoni formando una sorta di pallone da calcio di carta.

Una volta che si è diventati esperti si potrà provare a creare un vero pallone di cuoio



“come una volta” utilizzando un grande pezzo di cuoio o pelle e disegnando all'interno i vari esagoni come visti precedentemente. La parte interna si potrà riempire con della stoffa o della spugna, giusto da non far sgonfiare il pallone creato.

Fig. 3.27: Costruzione del pallone

Una volta costruite le palline o i palloni, questi potranno essere usufruiti per molte attività ludiche come giochi di squadra o giochi sportivi in generale.

### **Come utilizzarli in *outdoor education*?**

Non solo a livello ludico verranno utilizzati, bensì, grazie all'ambientazione esterna, potranno essere svolte attività curriculari legate a diverse discipline. Ad esempio prendere al volo la palla esercitando la coordinazione, la prontezza e la precisione del tiro; colpire un oggetto in distanza prevedendo la forza del braccio o della gamba che si deve attuare. Così facendo verranno messe in atto attività legate ad educazione fisica, ma anche a matematica, precisamente geometria, se si pensa alla creazione del pallone con la suddivisione di esagoni e pentagoni tagliati ed incollati tra loro. Altresì, visti i vari materiali utilizzati per la costruzione, si potrebbero indagare,

durante la materia di tecnologia, quali di essi si definiscono naturali e artificiali e da dove derivano.



Fig. 3.28: I birilli

### I birilli

I birilli di una volta rappresentano quello che oggi viene chiamato *bowling*, ma a differenza di quest'ultimo si possono usare anche palline più piccole e leggere, in base al peso dei birilli, oltre che utilizzare le comuni palle pesanti come nel gioco appena citato.

### Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?

Visto che precedentemente si è spiegato come costruire varie tipologie di palloni e palline, ora ci si concentrerà sulla creazione dei birilli. La cosa più semplice, rimanendo in *outdoor*, è quello di recuperare materiale naturale come dei rametti della stessa altezza e legarli tra loro con dello spago, come nella figura qui accanto, e magari, per renderli più accattivanti, si possono decorare con delle tempere e lacci colorati. Questi potrebbero fungere da birilli, e una volta posizionati con concentrazione, saranno colpiti dalla pallina costruita precedentemente.



Fig. 3.29: Bastoncini per birilli

### Come utilizzarli in *outdoor education*?

Il gioco dei birilli può divenire un'attività interessante per imparare a contare il numero dei birilli, quelli caduti e quelli rimasti in piedi, aiutando la mente ad operare con le prime due operazioni: l'addizione e la sottrazione. In *outdoor education* la attività di movimento sono le più comuni e anche questo gioco può aiutare i bambini a concentrarsi e a mirare bene verso una direzione.





Fig. 3.30: Il frullo

### **Il frullo**

Questo gioco, il cui scopo era quello di far ruotare velocemente la parte centrale, oggi non è più molto in uso ma si potrebbe far rivivere con materiale diverso e semplice.

### **Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?**

Questo gioco è molto facile da ricreare: bastano solo tre rametti, di cui uno più lungo e resistente e due più corti, e dello spago. Due pezzi di spago dovranno essere legati alle estremità del primo legnetto, per poi passare a quello centrale e al terzo lasciando dello spazio tra una legatura e l'altra. Successivamente si gireranno rapidamente i rametti esterni così da attorcigliare la parte centrale, per poi srotolarla ancor più velocemente.

### **Come utilizzarlo in *outdoor education*?**

Il frullo, rispetto a molti altri già visti in precedenza, è un gioco difficile da trasformare in un'attività di gruppo ma riesce bene come attività svolta singolarmente. In ogni caso potrebbe essere utile per monitorare la concentrazione del singolo con l'obiettivo di aumentare la velocità dell'azione.

### **Le biglie**



Fig. 3.31: Le biglie

Di solito le biglie usate erano piccole, di vetro, di vari colori e i bambini si divertivano a lanciarle verso una direzione oltrepassando vari ostacoli. Oggi si possono ricostruire con materiali di diversa tipologia, un po' come visto precedentemente con il pallone.

### **Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?**

Utilizzando carta crespata colorata, carta o cartoncino di vari colori arrotolati con lo scotch, o ancora carta igienica bagnata da colla vinilica e lasciata asciugare così da formare delle palline rigide, si possono tutt'oggi formare delle biglie alternative e continuare a giocare "come una volta".

### **Come utilizzarle in *outdoor education*?**

Grazie ad ambienti *outdoor* e scavando un po' il terreno si ha la possibilità di formare un sentiero sabbioso o comunque a contatto con la terra, per riuscire a far scorrere le biglie e dar vita a semplici gare, divertendosi insieme. Collegando ciò con materie scolastiche si potrebbe associare la conta delle biglie con la numerazione matematica, e, in altro modo, si potrebbero creare delle lettere unendo le biglie trasformandolo così in un esercizio semplice per iniziare a conoscere l'alfabeto per i più piccoli.



### **Le figurine**

Le figurine sono sempre state un bel passatempo per bambini e ragazzi, e ancor oggi continuano ad essere in voga con diverse tematiche: sport, animali, cartoni animati ecc. Perché non usarli anche per scopi didattici?

Fig. 3.32: Le figurine

### **Come si potrebbe ricreare questo gioco oggi con i bambini della scuola primaria e dell'infanzia?**

Questo gioco è davvero molto versatile e si addice ad ogni materia scolastica. Basta tagliare vari pezzi rettangolari di cartoncino della stessa misura formando delle carte e, in base all'obiettivo didattico, si potrebbero inserire piccole rappresentazioni grafiche o parole chiave. In questo modo si creeranno delle *flash cards* utili per ogni disciplina.

### **Come utilizzarle in *outdoor education*?**

Come già predetto, le figurine potrebbero essere un modo efficace per imparare giocando e si potrebbero usufruire per ogni situazione e momento didattico. Le flash cards possono prevedere l'accoppiamento di immagine – parola, parola – parola o immagine – immagine. Un esempio, per la disciplina di **scienze** legato all'*outdoor education*, potrebbe essere l'argomento sulle varie tipologie di piante e fiori: nella prima metà di carte si inserisce, dunque, l'immagine del fiore o della pianta e nell'altra metà il nome relativo all'immagine.

Es:



Fig. 3.33: Flash cards scientifiche

Per quanto concerne **matematica**, in una metà delle carte ci potrebbero essere esempi di operazioni, e nell'altro gruppo di carte il risultato.

Es:

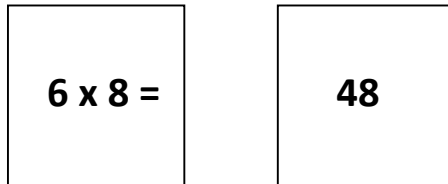


Fig. 3.34: Flash cards matematiche

In riferimento alla disciplina di **storia**, per le prime classi, si potrebbe rappresentare da un lato alcuni cuccioli di animale (intendendo il momento temporale del "prima") e nell'altra metà l'animale cresciuto (intendendo il passaggio del tempo che scorre e per comprendere il "dopo").

Es:



Fig. 3.35: Flash cards storiche

Con **italiano** si potrebbero preparare delle carte con una sillaba, e delle altre con la seconda sillaba per formare la parola o nella versione più semplice, da un lato l'immagine e nel secondo gruppo di carte la parola a cui si riferisce all'immagine.

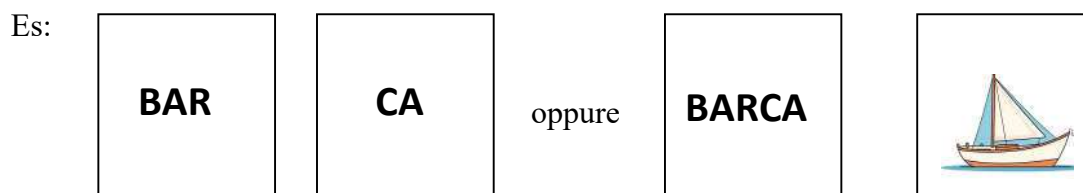


Fig. 3.36: Flash cards umanistiche

Per **geografia**, sull'argomento ambiente e territorio per esempio, trovando un'alternativa agli esempi delle flash cards viste finora, si potrebbe inserire un dettaglio nella prima parte di carte e l'ambiente di riferimento nella seconda parte di carte. Ad esempio se si vuole riconoscere l'ambiente montano, un particolare che incide molto potrebbe essere un uomo che scia. Così facendo si esplora anche l'intuito del bambino e la velocità nella ricezione di stimoli.

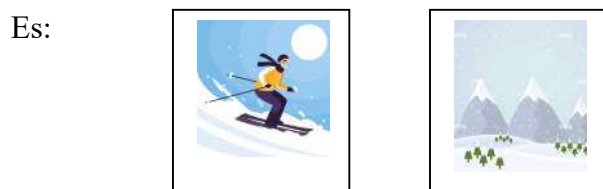


Fig. 3.37: Flash cards geografiche

Da questi semplici esempi si possono creare vari modelli di *cards* anche per discipline più creative come immagine, musica, tecnologia, per implementare il lessico in lingua straniera e formare tanti altri tipi di carte per i diversi livelli di apprendimento e per i molteplici argomenti ed obiettivi disciplinari annuali.

Insomma, le figurine, utilizzate a scuola come *flash cards* possono essere proprio un punto di forza e possono diventare un utile strumento per divertirsi ma al contempo per aumentare la fantasia, l'intreccio nei collegamenti logici ed imparare così più velocemente.

## 4. CONCLUSIONI

Approfondire la tematica dei giochi di una volta nel nostro territorio, cercando di riportare a galla quelle che sono state le tradizioni e le esperienze ludiche dei nostri nonni e genitori, è stato per me sia accattivante che efficace in quanto, in questo modo, si è riusciti a mantenere una memoria storica e geografica attiva nel presente ma anche per i prossimi anni a venire. Così facendo le testimonianze di chi ci ha preceduto rimangono salde nella mente e faranno più fatica a svanire nei meri ricordi.

Questo aspetto, legandolo con possibili attività didattiche e ludiche per i bambini della scuola dell'infanzia e primaria, fa sì che i giochi di un tempo possano rigermogliare e divenire i nuovi giochi del domani unendo la didattica con il gioco, assieme ad un *setting* ideale all'aperto basandosi su esperienze di *outdoor education* e con materiale per lo più naturale. La didattica esperienziale è ideale in quanto è con il fare che si memorizza, si ricorda, si impara e si cresce. È costruendo i piccoli oggetti di una volta che si implementa anche la motricità fine, si accresce la creatività e si sviluppa l'apprendimento.

Inoltre, la conoscenza più approfondita del territorio in cui viviamo ci permette di capire ancor più la nostra storia, il nostro passato e lo stile di vita di chi ci ha preceduto. È importante conoscere le nostre origini e da cosa dipendono ed è per questo che ho deciso di creare delle attività in cui, attraverso la ricostruzione dei giochi di una volta, si approfondisce e si intensifica l'interesse verso la cultura della nostra regione Veneto. Nel contempo queste attività trasmettono ai bambini vari argomenti ed obiettivi di apprendimento disciplinari grazie a modalità alternative e intriganti, che permettono di arrivare allo scopo prescelto in un modo più giocoso e divertente.

Un riferimento essenziale in tutto il percorso sono state sicuramente le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione che mi hanno indirizzato per la creazione delle attività e per comprendere il focus di insegnamento della disciplina di geografia. Inoltre, soprattutto i libri relativi al nostro territorio e ai testi scritti dalla mia relattrice mi hanno supportato nella stesura del secondo capitolo in cui sono andata in profondità sulla tematica geografica territoriale ed ambientale. Oltre a ciò, molti libri legati all'*outdoor education* e al valore del gioco a

livello pedagogico e storico hanno contribuito ad intensificare la mia tesi e ad esplorare le varie sfaccettature del tema in essere.

Sono dell'idea che questa tesi possa diventare utile anche per gli insegnanti, per prendere spunto per qualche attività da attuare, legata a diverse discipline, portando avanti la tematica del gioco ed insegnare in modo divertente agli alunni.. In più vi sono approfondimenti utili a livello pedagogico e sociale sul termine gioco e sulla sua storia, per poi passare alla teoria legata all'*outdoor education*, come pratica interessante da poter usufruire per adempiere alle diverse lezioni scolastiche in modo più naturale e soddisfacente. Così facendo, in un futuro più o meno breve, si potrebbe riprendere in mano anche il questionario sull'*outdoor education*, riproporlo agli insegnanti e vedere se con il tempo i risultati si saranno scostati da quelli attuali o se saranno rimasti invariati. Sarebbe interessante capire se con il trascorrere del tempo si andrà verso un maggior contatto con la pratica outdoor e se si verificheranno benefici legati al benessere psico-fisico, sociale ed individuale o al contrario, se ci si fossilizzerà in una didattica sempre più rinchiusa dentro la singola aula.

Con l'auspicio che si verifichi sempre più la prima ipotesi anche in futuro, credo sia interessante far tesoro di queste conoscenze per condividerle con i nostri alunni e i tanti colleghi che vivono nelle varie realtà territoriali al fine di favorire una scuola più dinamica, significativa, proiettata verso il futuro ma ben salda nel presente e con uno sguardo consapevole al nostro passato.

## Bibliografia

Amiel Henri-Frédéric, (1949), *Fragments d'un journal intime*, Parigi: Editions Stock, (Prima edizione 1852).

Atlet M, Chartier E, Paquay L, Perrenoud P., (2006), *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma: Armando Editore.

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Bortolotti A, Farné R., Terrusi M. (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma: Carocci.

Caillois, R.,(2010). *I giochi e gli uomini – La maschera e la vertigine*, Bologna: ART Servizi Editoriali.

Cambi F., Staccioli G.,(2007). *Il gioco in Occidente – Storie, teorie, pratiche*, Roma: Armando Editore.

Di Nubila R., (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro – La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Lecce: Pensa multimedia.

Franklin B., (2009). *L'arte della virtù*, Milano: La vita felice.

Galimberti U., (2018), *Nuovo Dizionario di Psicologia*, Milano: Feltrinelli.

Gardner H., (2013) *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli. (Prima edizione italiana del 1987).

Giorda C., Puttilli M., (2011), *Educare al territorio, educare il territorio*, Roma: Carocci Editore

Giorda, C. (2018). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma: Carocci.

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

Giunti C., Orlandini L., Panzavolta S., (2022), *Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education*, INDIRE.

Goleman D., (2009), *Intelligenza ecologica*, Segrate: Rizzoli.

Gray P., (2015), *Lasciateli giocare*, Torino: Einaudi.

Guaran A., (2016), *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*, Bologna: Patron Editore,, 2016.

Guglielmi D., Fraccaroli F., (2016), *Stress a scuola*, Bologna: Il Mulino.

Jakob Michael, (2005), *Paesaggio e letteratura*, Firenze: Leo S. Olschki.

Ligabue, A. (2020), *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erikson.

Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi*, Milano: Rizzoli.

Lucangeli D., Vicari. S., (2019) *Psicologia dello Sviluppo*, Firenze: Mondadori.

Lucangeli D., (2019) *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento: Erickson.

Mancini C., (2020), *Educatori esperienziali in Natura*, Padova: 78EDIZIONI.

Manzi A. (2017), *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farnè*, Bologna: Dehoniane.

Mari G. (2019), *La relazione educativa*, Brescia: Morcelliana.

Montessori M. (1949), *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.

Monducci, F. e Portincasa, A. (2023), *Insegnare scuola nella scuola primaria*, Milano: Utet Università

Neill, J. (2008) *Enhancing life effectiveness: The impacts of outdoor education programs*, PhD Thesis, University of Western Sydney.



Niemeyer A. H.(1883),*Principi fondamentali dell'educazione e dell'istruzione*, Torino: Tarizzo.

Pinchemel P., (1988). *Fini e valori dell'educazione geografica*, in Graves N.J. (a cura di), *La nuova geografia. Fonti, strutture, e tecniche per l'insegnamento*, Roma: Armando Editore, Roma.

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

Rocca, L. (2010). *Geografia a scuola? Si grazie*, La vita scolastica.

Rocca, L. (2010). *La geografia vista da dentro la scuola*, Ambiente Società e Territorio

Rosario, A, (1994) *Il paesaggio e l'estetica*, Palermo: Novecento. (Prima edizione 1973).

Selleri P. (2016), *La comunicazione in classe*, Roma: Carocci.

Spring H. J., (1987), *L'educazione libertaria*, Eleuthera, Milano.

Staccioli G., Grazzini Hoffmann, C. (1982). *Dentro il gioco*. Firenze: La Nuova Italia

Staccioli G., (2008), *Il gioco e il giocare – Elementi di didattica ludica*, Urbino: Carocci editore.

Susmel Lucio, (2020), *Il paesaggio veneto: dalla foresta preistorica alla fabbrica*, Padova: Padova University Press, Padova, 2020.

Rickinson M. et al., (2004), *A review of Research on Outdoor Learning*, Fields Studies Council/National Foundation of Educational Resarch, Shrewsbury.

Romagnolo A., Romagnolo G., (2005), *Il polesano. Dizionario dei modi di dire del Polesine di Rovigo*, Rovigo: Gieffe.

Tomasi P., Bortolotti A., (2015), *A scuola nel bosco*.

Vianello R. et al. (2015), *Psicologia, Sviluppo, Educazione*, Torino: UTET

Università. Volpi A., Magnani A., (2008), *Il gioco è una cosa seria....* Roma: Carocci Editore.

Watzlawick, P. et al., (1978), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma: Astrolabio Ubaldini.

Zavalloni G. (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna: Emi.

Zavalloni G. (2017), *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per una educazione fatta a mano*, Bologna: Emi.

## **Sitografia**

<https://www.culturaveneto.it/>

<https://laciviltaegizia.org/2022/03/22/il-gioco-del-mehen/>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Go\\_\(gioco\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Go_(gioco))

<https://www.youtube.com/watch?v=1-gmjcXav-Y>: Come giocavano i bambini nel Medioevo?

<https://www.bambinietopi.it/2014/12/jeux-plaisirs-enfance-jacques-stella.html?m=1>

<https://it.scoutwiki.org/Scautismo>

<https://sociologicamente.it/george-herbert-mead-il-padre-della-psicologia-sociale/>

[https://it.m.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://it.m.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)

<https://www.stateofmind.it/2023/12/neuroni-specchio-funzioni>

<https://doi.org/10.1093/psyrad/kkad001>

<https://www.theguardian.com/global/2022/jul/03/is-your-smartphone-ruining-your-memory-the-rise-of-digital-amnesia>

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460319313802>

<https://akjournals.com/view/journals/2006/8/3/article-p404.xml>

<https://www.nature.com/articles/s41380-021-01315-7#citeas>

<https://www.culturaveneto.it/>

## **Normativa**

MIUR, 22/02/2018, “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari”

D.M. n. 254 del 16/12/2012, “Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

D. L. n. 297/1994 comma 1

D.M. n. 249 del 10/09/2010

art. 2 CEP (Convenzione Europea del Paesaggio)

art. 5 CEP (Convenzione Europea del Paesaggio)



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

## **I cinque sensi in inverno**

**Esplorazione sensoriale nel contesto scolastico ed extra-scolastico**

Relatore: Calogero Mariacristina  
Correlatore: Gallochio Simonetta

Laureanda: Corà Mariafrancesca  
Matricola: 1237698

Anno accademico: 2023/2024

## **INDICE**

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>2</b>
<b>CAPITOLO 1 -Io tirocinante all'interno della classe in fase osservativa</b>	
<b>1.1 Osservare il fenomeno</b>	<b>3</b>
1.1.1 Osservazione dell'I.C. di Lendinara: classe 1^ plesso "O. Pighin" di Lusia	
<b>1.2 Porre domande</b>	<b>5</b>
1.2.1 Analisi dei bisogni della classe e degli strumenti utilizzati	
<b>1.3 Formulare ipotesi</b>	<b>7</b>
1.3.1 Presentazione del project work	
<b>CAPITOLO 2- Io tirocinante durante l'attuazione del progetto</b>	
<b>2.1 Sperimentare</b>	<b>8</b>
2.1.1 Narrazione documentata delle attività realizzate	
<b>2.2 Registrare ed analizzare i dati</b>	<b>13</b>
2.2.1 Valutazione ed autovalutazione trifocale	
<b>2.3 Trarre una conclusione</b>	<b>19</b>
2.3.1. Riflessione sul progetto in chiave migliorativa	
<b>CAPITOLO 3 - Io studentessa in questi quattro anni</b>	
<b>3.1 Osservare il fenomeno</b>	<b>21</b>
3.1.1 Osservazione della studentessa che sono	
<b>3.2 Porre domande</b>	<b>22</b>
3.2.1 Analisi dei miei punti di forza e di debolezza e della mia crescita professionale	
<b>3.3 Formulare ipotesi</b>	<b>23</b>
3.3.1 Che tipo di insegnante voglio diventare?	
<b>3.4 Sperimentare</b>	<b>24</b>
3.4.1 Percorso di tirocinio di scienze della formazione primaria	
<b>3.5 Registrare ed analizzare i dati</b>	<b>26</b>
3.5.1. Valutazione ed autovalutazione in ottica professionalizzante	
<b>3.6. Trarre una conclusione</b>	<b>27</b>
3.6.1. Riflessione finale	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>28</b>
<b>ALLEGATI</b>	<b>30</b>

## ***INTRODUZIONE***

Il percorso che ho sviluppato quest'anno nella classe 1<sup>^</sup> della scuola primaria "O. Pighin" di Lusia (RO), è stato l'ultimo tra i tirocini del corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Dopo un lungo viaggio, sostenuto dalle mie tutor, dai colleghi universitari e soprattutto dalla mia famiglia, sento di essere quasi arrivata, dopo aver percorso sentieri più o meno ripidi e scoscesi, sulla cima di un'alta montagna e di poter finalmente dare uno sguardo ampio, colmo di gioia e stupore, ad un paesaggio naturale meraviglioso. Così è stato il mio percorso di tirocinio, ricco di momenti intensi sereni ed altri in cui ho dovuto superare alcune difficoltà e districarmi tra i tanti impegni per riuscire a proseguire e adempiere alle richieste proposte. Con il passare dei mesi, nel mio bagaglio, ho inserito sempre più nozioni, competenze ed abitudini formative che mi hanno permesso di migliorarmi, arrivando alla meta con più sicurezza ed ottimismo. Penso che l'impegno porti sempre a grandi soddisfazioni e questo mi fa capire che tutte le fatiche alla fine ripagano.

Ho deciso di intitolare la relazione finale di tirocinio: "*I cinque sensi in inverno*" in quanto la tematica principale è stata la conoscenza dell'inverno attraverso i cinque sensi e lo sviluppo di essa attraverso attività pratiche in cui gli alunni hanno esplorato e sperimentato attivamente con i loro organi di senso maturando varie esperienze sensoriali, dentro e fuori la scuola, durante il periodo invernale. Il sottotitolo, poi, sta ad indicare le molteplici lezioni ed attività svolte in classe ma anche all'esterno. Ho cercato, infatti, di creare una rete di relazioni grazie all'appoggio e alla collaborazione di enti ed aziende locali, quali la biblioteca e l'orto-didattico di Lusia, che hanno dato la disponibilità di partecipare al progetto assieme agli alunni della classe prima.

È così che studenti, insegnanti, esperti e, di conseguenza, anche i genitori hanno potuto partecipare, direttamente o indirettamente, al progetto, e più in generale alla scoperta delle bellezze locali dell'ambiente circostante.

In questo periodo sono stati miei fidati alleati gli strumenti didattici e valutativi, i post del portfolio e le pagine di diario di bordo che man mano ho aggiornato.

La progettazione, inoltre, si è ispirata al metodo scientifico Galileiano suddiviso in sei fasi: osservare, porre domande, formulare ipotesi, sperimentare, registrare i risultati e trarre le conclusioni. Questo metodo si è, in seguito, rivelato fonte di ispirazione per la suddivisione dei capitoli e dei paragrafi della relazione finale stessa.

Auspico che questo mio lavoro sia stato efficace per far apprendere l'importanza e la funzione dei cinque sensi attraverso la sperimentazione concreta e che abbia stimolato la curiosità scientifica dei nostri adulti del domani.

## CAPITOLO 1

### Io tirocinante all'interno della classe in fase osservativa

#### 1.1 Osservare il fenomeno

##### 1.1.1 Osservazione dell'I.C. di Lendinara: classe 1<sup>^</sup>

##### Plesso "O. Pighin" di Lusìa



OSSERVARE IL  
FENOMENO

La scuola di afferenza dove ho svolto le ore di osservazione e in cui ho proseguito con l'attuazione del progetto di tirocinio nel secondo periodo è la scuola primaria "O. Pighin di Lusìa". Quest'anno, come lo scorso, ho sviluppato la progettazione del percorso didattico all'interno del medesimo plesso e, perciò, il *setting* (sia interno che esterno) non si è rivelato del tutto estraneo. A differenza, però, dell'anno scolastico passato in cui mi sono relazionata con studenti del quinto anno ormai grandi, pronti per spiccare il volo verso la scuola secondaria, quest'anno mi sono confrontata con alunni più piccini, che hanno iniziato non da molto ad affacciarsi al mondo della scuola primaria.

Un aspetto che apprezzo è la posizione in cui si trovano le scuole di Lusìa. La scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, infatti, sono situate vicino al centro del paese e sono tra loro adiacenti. Questo permette di creare maggior sintonia e continuità tra gli alunni presenti all'interno dato che possono osservare le realtà vicine, già vissute o per loro prossime.

Le informazioni relative al plesso in questione e a tutta l'istituzione scolastica si trovano all'interno del sito web dell'I.C. di Lendinara (<http://www.icslendinara.edu.it/>) e le scelte progettuali e strategiche, l'offerta formativa triennale e l'organizzazione della scuola, invece, si possono approfondire nel P.T.O.F (<https://www.icslendinara.edu.it/pagina/62/ptof>) all'interno dello stesso sito online.

Per quanto concerne l'organizzazione dell'istituto esso si presenta ordinato e all'avanguardia dal punto di vista tecnologico e strutturale. Le stanze sono ben illuminate e abbastanza spaziose. In ognuna sono presenti una lavagna di ardesia, due lim e un computer dotato di casse acustiche che rendono l'audio ben amplificato. I banchi dei bambini sono singoli anche se si tende ad unirne due o tre vicini in modo tale che tra compagni ci si possa aiutare. Lo spazio esterno, poi, è abbastanza ampio e presenta una parte con giardino e una con cemento. In quest'ultima parte di spazio citato è importante ricordare agli alunni di fare attenzione per questioni di sicurezza in quanto potrebbe essere causa di cadute e di sbucciature. Per le attività sportive, infine, si utilizzano gli spazi interni della palestra, fornita di materiali ed idonei all'attività motoria. Insomma, i vari setting, dentro e fuori la classe sono, per la maggior parte, a misura di bambino, come propone uno dei più grandi principi ed insegnamenti di Maria Montessori (2007).



Fig. 1: l'aula



Fig. 2: il giardino

Quest'anno ho deciso di ripropormi all'interno dello stesso contesto scolastico dell'anno precedente per varie ragioni. Sicuramente, sviluppare un progetto in un istituto già conosciuto mi ha reso più tranquillo mettendomi a mio agio. Inoltre, confrontarmi con la stessa tutor mi ha dato modo di andare più in profondità ed avere maggiori spunti su cui riflettere ed argomenti da analizzare. Un altro aspetto che mi ha incuriosito è stato l'approccio della stessa insegnante, nel medesimo contesto classe, con alunni di diversa età, i quali richiedono maggior bisogno di attenzione, pazienza ed insegnamento in ogni dimensione, dall'autonomia personale ai vari apprendimenti. Ho notato, infatti, differenti modalità rispetto all'anno precedente. Mentre con la classe quinta si ricorreva spesso all'ausilio di tecnologie digitali (lim e computer), con la classe prima la maestra ha sempre preferito l'utilizzo della lavagna di ardesia, di cartelloni e di tecnologie analogiche in generale. Inoltre, ha costantemente cercato di far comprendere la lezione agli alunni proponendo tanti esempi pratici, nonché chiamando qualche bambino vicino alla cattedra o facendo scrivere loro alla lavagna. Sono stata molto contenta di questo stile di insegnamento e mi trovo in linea con le varie tecniche e metodologie utilizzate ma ricordo quanto sia importante l'integrazione della tecnologia all'interno della didattica che può rappresentare un valore aggiunto portando benefici durante la prosecuzione delle attività. Chiaramente, è importante che essa sia mediata e regolata da un insegnante che ha il compito di interconnettere l'aspetto contenutistico, pedagogico e tecnologico come è definito nel framework TPACK (Mischra e Koehler, 2006).



## 1.2 Porre domande

### 1.2.1 Analisi dei bisogni della classe e degli strumenti utilizzati

La classe prima, in cui mi sono inserita è formata da 19 alunni frequentanti. Vi sono alcuni bambini le cui famiglie hanno origine straniera e che presentano delle fragilità legate all'uso della lingua italiana, ma sono comunque integrati nel gruppo classe. Data la situazione di partenza, ho deciso di procedere a piccoli passi nell'attuazione della progettazione anche perché gli allievi hanno iniziato quest'anno il grande e lungo percorso della scuola primaria. Ho ipotizzato, così, di presentare i cinque sensi attraverso attività in cui i bambini stessi potessero sperimentare e toccare con mano facendo esperienza diretta e mantenendo un ricordo più vivido e sicuro per tutto il percorso ed è da ricordare, come afferma il professor Cortellazzo che: "È nella scuola che avviene il primo incontro sistematico tra il parlante (in questo caso l'alunno) e la lingua delle scienze" (Viale, 2019, pag. 39).



Relativamente alla memoria e al ricordo del bambino, invece, come si legge nel libro *Psicologia, sviluppo, educazione*, infatti: "solo a partire dai sette anni il bambino inizia ad utilizzare, avendone la consapevolezza, la strategia del ripasso per mantenere più a lungo il ricordo, mentre, precedentemente, la memoria a breve termine è supportata solamente da una ripetizione fonologica, spesso non compresa a fondo dall'infante" (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015, p. 88).

Mi sono servita anche di varie immagini, cartelloni, schede illustrate, oggetti quotidiani in modo tale che gli alunni potessero avere un riferimento visivo oltre che scritto, dato che la scrittura è stata, per la classe prima, uno strumento di supporto presente, ma obiettivamente nuovo e i bambini si sono trovati in una situazione di non completa familiarità.

Sicuramente un punto di riferimento importante è stata la tutor di tirocinio Paola: insegnante di scienze, matematica e storia, la quale mi ha supportato nella pianificazione e nell'attuazione del progetto di tirocinio. Il confronto propedeutico e continuo con lei, dunque, si è rivelato molto utile per affinare il progetto rendendolo il più possibile accattivante ed interessante.

Gli argomenti trattati, essendo di natura scientifica, sono stati supportati dalla teoria del metodo scientifico Galileiano che rappresenta la modalità con cui la scienza procede per raggiungere una conoscenza della realtà affidabile e verificabile. Galileo Galilei, infatti, è definito il padre della scienza moderna ed egli ha riflettuto a lungo per attuarla e diffonderla (Barberini, 2012, pag. 79). "La scienza di Galileo è oggettiva: presume di cogliere la logica dei fenomeni riuscendo a spezzare ogni legame con la soggettività e la pratica del ricercatore" (Bersanti, 1982, pag. 21).

Seguendo le varie tappe del metodo, ho **osservato** il contesto classe; ho **posto domande** ed esaminato le risposte degli studenti in base ai bisogni emergenti. È importante osservare gli aspetti più rilevanti ed è proprio dai bisogni degli studenti che bisogna partire cercando di offrire soluzioni e teorie valide a questi problemi. Infatti, "se in una comunità scolastica pullulano e vivono problemi allora non mancheranno né la fantasia creatrice di ipotesi risoltrici, né la ricerca di prove di tali ipotesi" (Antiseri, 1999, pag. 21).

Ho formulato, perciò, **ipotesi** per un'attuazione soddisfacente delle attività. "Le ipotesi, con i loro problemi, hanno il potere di trasformare una nozione qualsiasi in un'informazione rilevante per la teoria, e cioè per la

risoluzione del problema”(Antiseri, 1999, pag. 23).

Ho successivamente messo in atto, con l'appoggio e l'ausilio dei bambini, **esperimenti** legati ai cinque sensi per comprendere se essi avessero compreso le nozioni costruite insieme. Ci siamo messi nei panni di uno scienziato, colui che sa “interpretare e leggere la natura alla luce della sua costruzione teorica collegandola in modo significativo con i risultati sperimentali dei suoi esperimenti. Lo scienziato deve, perciò, saper interrogare la natura attraverso la costruzione di un apposito momento sperimentale” (Barberini, 2012, pag. 87).

Infine, ho **registrato i risultati** grazie a prove di verifica e attraverso dialoghi ed ho tratto le **conclusioni** al termine di tutto il percorso svolto.

Ho, dunque, declinato in parallelo il metodo scientifico nell'azione ideativa e progettuale con il vissuto dei bambini.

Un autore che riprende l'approccio scientifico di Galileo, attraverso il suo modello diviso in quattro fasi, è Kolb, che definisce l'apprendimento come un processo continuativo a spirale. Sono presenti anche qui l'esperienza concreta, l'osservazione e la riflessione, la concettualizzazione e schematizzazione di concetti che potrebbero sembrare apparentemente astratti e la sperimentazione sul campo (Leone, 2020).

Affinché il progetto fosse più completo, ho tenuto in considerazione non solo gli aspetti contenutistici delle varie discipline, ma anche quelli pedagogici e tecnologici, descritti nel framework TPACK di Mischra e Koehler. Secondo tali autori gli insegnanti hanno il compito di impegnarsi ad utilizzare queste conoscenze in modo congiunto per integrarle e far fruttare i vari aspetti del modello (Messina, De Rossi, 2015).

In concomitanza e alla fine di un percorso educativo scolastico, poi, è fondamentale anche valutare. “Saper osservare, descrivere, o narrare le azioni in contesti educativi sono tutte attività che richiedono una strumentazione e un piano riflessivo che costituiscono un elemento determinante per le professionalità operative nei contesti educativi” (Benvenuto, 2018, pag. 25). È per questo che diventa importante la valutazione, la quale deve dimostrarsi il più possibile globale, orientata al singolo, ma anche alla comunità della classe: fondamentale sia per gli insegnanti che per gli alunni per crescere ed imparare in modo consapevole e partecipato. La valutazione, inoltre, “rappresenta un momento centrale nell'ambito dei processi di insegnamento e apprendimento” e non ha una funzione solamente sommativa ma, bensì, formativa (Grion, Restiglian, 2019, pag. 19).

## 1.3 Formulare ipotesi

### 1.3.1 Presentazione del project work

Per la messa in atto del progetto ho redatto il format per la macro progettazione, (allegato 1), e ho condiviso il tutto con le tutor universitarie di tirocinio. All'interno del format sono stati delineati i punti saldi legati alle Indicazioni Nazionali per il curriculum delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Da esse ho tratto i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento utili al mio progetto in cui si dà importanza al fatto che: "l'alunno sviluppi atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolino a cercare spiegazioni di quello che vede succedere" (Indicazioni Nazionali, 2012). È importante, poi, che il bambino: "individui aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produca rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabori semplici modelli". Infine, le attività legate all'uso dei cinque sensi porteranno agli alunni: "consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, riconoscendo e descrivendo il suo funzionamento".



Anche la professoressa Giuliana Pento, docente di fondamenti e didattica delle attività motorie dell'Università di Padova, sostiene l'importanza del movimento, della consapevolezza del proprio corpo attraverso la conoscenza dei cinque sensi affermando che: "lo sviluppo del bambino è un processo dinamico e, attraverso la stimolazione sensoriale, egli agisce sempre più in modo pianificato, organizzato ed autonomo" (2020, pag. 23).

Nel format, inoltre, ho inserito i bisogni formativi e di apprendimento della classe, le conoscenze e le abilità, la rubrica valutativa e la pianificazione dei diversificati interventi, prima a livello generale, e poi attraverso la stesura delle micro progettazioni. Nella rubrica valutativa mi sono concentrata su tre dimensioni: una più teorica relativa alla conoscenza dell'argomento proposto, una maggiormente legata alla sperimentazione e d'indagine dell'ambiente esterno e la terza in cui ho considerato un aspetto importante trasversale: l'attenzione e la partecipazione in classe. In questo modo ho potuto valutare le varie fasi del progetto e i diversi momenti teorici e pratici durante le attività in aula e fuori.

Devo ammettere che la creazione e la compilazione in sé del format di progettazione è stato per me un po' impegnativo in quanto è complesso inserire la tematica decisa all'interno di un ristretto ambito e campo d'indagine. In aggiunta, per come sono caratterialmente, mi sentirei più predisposta per una maggiore spontaneità ed improvvisazione anche relativamente alle attività. Capisco, però, che sia importante avere le idee chiare e saper selezionare ciò che è più interessante ed utile per la realizzazione del progetto. Ho maturato l'idea che, comunque, il format sia la base, come le fondamenta di una casa, in cui solo successivamente si possono apportare modifiche senza, però, stravolgere l'idea progettuale iniziale.

## CAPITOLO 2

### Io tirocinante durante l'attuazione del progetto

#### 2.1 Sperimentare

##### 2.1.1 Narrazione documentata delle attività realizzate

Dopo un primo periodo di osservazione in classe, progettazione e preparazione dei vari interventi, finalmente, verso fine gennaio ho iniziato l'attuazione del progetto all'interno della classe 1<sup>^</sup>.

Per introdurre il tema legato ai cinque sensi ho preparato una lettera da leggere ai bambini, in cui un fenicottero chiedeva come fosse l'inverno in Polesine, per riuscire a visitare Lusiana, dato che voleva andarsene dal mare e dal caldo insistente del suo paese. Di conseguenza, gli alunni si sarebbero dovuti preparare al meglio per spiegare al personaggio com'era caratterizzato l'inverno qui da noi. Così, per documentarsi al meglio e per informare in modo corretto il fenicottero, abbiamo deciso di spostarci in un luogo ricco di sapere che ci avrebbe sicuramente aiutato: la biblioteca. Abbiamo raggiunto, dunque, quest'ultima e lì ho introdotto una lettura animata su due albi illustrati: "L'albero delle 4 stagioni" (Clima, 2011) e "Vita" (Hegarty, Teckentrup, 2021) in cui si descrivevano le caratteristiche di ogni stagione. Abbiamo visto come in primavera gli alberi si riempiono di foglie verdi e fiorellini, gli uccellini cinguettano e vari insetti, come farfalle ed api, impollinano i fiori. In estate, poi, i fiori si trasformano in frutti e il sole riscalda l'ambiente. In autunno, invece, le foglie cambiano di colore (ce ne sono di rosse, gialle, marroni, verde scuro ecc...) ed iniziano a cadere dagli alberi. La temperatura comincia a calare e il vento fresco comincia a farsi sentire. Infine, in inverno, stagione sulla quale ci siamo soffermati di più appunto perché era il focus del progetto di tirocinio, abbiamo capito come gli alberi siano tutti spogli, il freddo è intenso, può scendere la neve e gli animali sono in letargo. Ho fatto notare loro che, in Polesine, in inverno, è presente anche la nebbia, talvolta il ghiaccio e non vi sono molti animali che vanno in letargo, ma non abbiamo approfondito questo in maniera dettagliata. Non abbiamo paragonato il "nostro" inverno ad altri inverni, più caldi o con altre caratteristiche in quanto, data la giovane età degli alunni, sarebbero state espresse troppe informazioni che avrebbero creato maggior confusione con il resto del progetto. Se, invece, avessi analizzato questo argomento con bambini di classi maggiori, sono convinta che sarebbe stato opportuno ed interessante approfondire in dettaglio queste caratteristiche climatiche.

Puntando l'attenzione sull'inverno è stato spiegato come, durante i successivi interventi, si sarebbero affrontati i cinque sensi con varie attività legate alla stagione invernale. Tornati in classe, si è conclusa la mattinata con la consegna di piccole immagini che riassumevano le quattro stagioni. Per ogni stagione avevo preparato il disegno di un bambino vestito in maniera adeguata rispetto alla stagione stessa: in primavera indossava t-shirt e pantaloncini corti, in estate direttamente il costumino da mare, in autunno felpa e jeans ed in inverno giubbotto, sciarpa e pantaloni pesanti.



Fig. 3: vestiario per ogni stagione

Durante le diverse mattinate ho cercato di seguire la medesima routine e, dato che l'argomento principale poteva essere ricondotto della disciplina di scienze, ho ripensato al metodo scientifico sperimentale che mi ha aiutato a predisporre i vari momenti dell'intervento: osservazione, porre domande, formulare ipotesi, sperimentare, registrare dati e concludere.

Ho iniziato ogni incontro **osservando** la classe e dialogando con gli alunni relativamente alle attività effettuate durante la lezione precedente per comprendere se i bambini avessero interiorizzato l'esperienza o se fosse necessario riprenderla a piccoli passi. In seguito a ciò, anche gli alunni osservavano le attività proposte e i vari elementi che venivano predisposti per le stesse.

In seguito all'osservazione ero solita **porre delle domande**, di vario genere, in relazione alla lezione che si sarebbe svolta durante la mattinata. Esse avevano lo scopo di aumentare la curiosità dei bambini o farli piano piano entrare a comprendere la tematica del giorno. Alcuni esempi potevano essere: "Oggi cosa succederà?" "Cosa faremo secondo voi?" "Siete curiosi?" "Quando usiamo le orecchie?" "Perché abbiamo bisogno della pelle?" "Vi piace la frutta? Cosa dite se la assaggiamo?" ... Con ciò, dunque, si formulavano indirettamente anche varie **ipotesi** propedeutiche per l'inizio della nuova giornata. Allo stesso modo anche alcuni alunni incuriositi formulavano domande inerenti all'argomento e questo mi faceva comprendere l'interesse per il progetto in corso.

In ogni incontro si passava, poi, dalla parte orale in cui si dialogava con i bambini relativamente agli argomenti svolti precedentemente, alla parte pratica in cui venivano effettuati dei giochi interattivi, dove i bambini potevano toccare con mano e fare esperienza diretta dei cinque sensi **sperimentando** attivamente. Per concludere, infine, veniva proposta una scheda riassuntiva che descriveva le caratteristiche del senso in questione (in allegato le schede didattiche sui cinque sensi).

Per quanto concerne il **gusto**, è stato deciso di far portare ad ogni bambino un frutto di stagione. Devo dire che i bambini hanno risposto positivamente agli stimoli perché quasi tutti si sono ricordati dell'indicazione. Hanno, infatti, portato melograni, mele, pere, kiwi, limoni, arance e mandarini. Io e l'insegnante, in classe, li abbiamo sbucciati, tagliati a fettine ed inseriti dentro a dei contenitori. Successivamente, siamo passate per ogni banco e ogni alunno ha gustato i vari frutti, uno alla volta. La maggior parte dei bambini si è dimostrata coraggiosa e non si sono tirati indietro nemmeno con l'assaggio dell'aspro limone. Qualche altro bambino, invece, è risultato più selettivo e ha mangiato solo la frutta più dolce come la mela e la pera. In generale l'attività è risultata intrigante per tutti.



Fig. 4: attività sul gusto

Dopo ogni assaggio, ogni tipologia di frutta veniva analizzata insieme a me e a Paola, riflettendo se fosse aspra, dolce, amara o salata.

Insieme abbiamo capito che, come affermato poc'anzi, la mela, la pera, ma anche l'arancia e il mandarino, sono risultati frutti abbastanza dolci, mentre il melograno, il kiwi e soprattutto il limone sono stati considerati più o meno aspri. Si è compreso come nessun frutto fosse salato o amaro, e così, per comprendere anche queste due tipologie, abbiamo chiesto ai bambini se conoscessero altri cibi con queste caratteristiche. Gli alunni si sono subito adoperati a pensare a diverse opzioni e correttamente hanno proposto cibi salati come

patatine, pizza, affettati ecc..., mentre hanno avuto un po' più difficoltà a riconoscere quelli amari. Così, io e la maestra abbiamo fatto loro l'esempio del radicchio o del caffè e tutti hanno compreso.

Questa attività ha reso i bambini molto interessati e partecipativi perché hanno sperimentato attivamente e hanno fatto esperienza diretta utilizzando loro stessi l'organo di senso del gusto.

Con l'**udito**, abbiamo cambiato *setting*. Non siamo rimasti in classe ma siamo corsi in giardino per ascoltare i suoni e i rumori presenti in quella mattinata nei pressi della scuola. I bambini, all'idea di uscire dall'aula, vestirsi con berretto e giubbino ed andare in mezzo alla natura, erano tutti elettrizzati.

Abbiamo spiegato loro che anche quella sarebbe stata un'interessante attività sui cinque sensi e, dunque, sarebbe stato importante essere attenti ed aguzzare le orecchie. Prima di iniziare la vera e propria attività, abbiamo ripassato la differenza tra suoni e rumori, facendo vari esempi. Gli alunni hanno proposto il canto della mamma, le campane, il violino come suoni più dolci, mentre il rombo di una moto, la tromba, il treno che parte ecc...come rumori assordanti. Successivamente si sono sparpagliati nel giardino, provando a non parlare, e per chi fosse riuscito, anche a chiudere gli occhi per immedesimarsi di più, concentrandosi ad ascoltare i suoni e rumori circostanti, immergendosi nella fredda stagione invernale.

I bambini hanno riconosciuto molti suoni e rumori e si sono impegnati nell'ascoltare tutto ciò che era possibile percepire attorno a loro come il cinguettio degli uccelli, le chiacchiere dei passanti, il vento, le foglie calpestate, qualche macchina e bicicletta che è corsa vicino al cortile della scuola. Io, a mia volta, ho tenuto traccia, in un foglio di carta, delle risposte in quanto sarebbero state utili per la parte successiva della mattinata.

Alla fine di questa curiosa attività siamo ritornati in classe e abbiamo capito insieme se quelli segnalati fossero stati suoni o rumori. Li abbiamo ripresi uno ad uno e classificati nelle due categorie. Infine: ho proposto altri suoni e rumori registrati da me e fatti ascoltare grazie un amplificatore audio, come il suono della pioggia, il rumore del temporale o di un rumore di un clacson, il miagolio di un gatto ecc...e anche in questo caso gli alunni li hanno compresi e classificati.



Fig. 5: attività sull'udito

È stato interessante vedere i bambini così affascinati ad ascoltare ciò che li circondava nel luogo in cui solitamente loro stessi creano suoni e rumori senza mettersi in ascolto dell'ambiente esterno.

Relativamente al **tatto**, poi, ho portato in classe, dentro ad una scatola, vari oggetti ed elementi invernali da far toccare quali: due pezzi di stoffa (uno di cotone caldo e uno di lana), un'arancia, un limone, una pigna, una foglia secca, un bastoncino e un sasso. Questa volta la vista non è stata proprio utilizzata e, per fare in modo che gli alunni usassero solo il tatto, una volta avvicinati alla scatola, hanno posto lo sguardo dalla parte opposta e per sicurezza ho poggiato loro la mia mano sui loro occhi. Una volta che tutta la classe aveva svolto la prima parte dell'attività, abbiamo capito insieme quali fossero gli oggetti nascosti. Ho compreso come i bambini si fossero lasciati trascinare dal tocco degli oggetti più grandi ed inseriti nella parte centrale della scatola, mentre la maggior parte non fosse



Fig. 6: attività sul tatto

andata a fondo a toccare anche gli elementi più piccoli e posti in angolo. I primi oggetti che quasi tutta la classe è riuscita a percepire sono stati: l'arancia, il sasso, i pezzi di stoffa e la pigna. C'è stata, invece, un po' più di difficoltà nel comprendere il rametto, il limone e la foglia secca. Successivamente abbiamo cercato di classificare gli elementi in base alle loro caratteristiche ed abbiamo compreso come la stoffa fosse liscia, l'arancia e il limone ruvidi e freschi, il sasso e il bastoncino lisci e freschi mentre la foglia secca fosse liscia ma toccandola, essendo molto fragile, si fosse un po' alla volta sgretolata.

La mattinata è trascorsa molto velocemente e mi ha fatto sorridere la voglia e la curiosità dei bambini nel voler sbirciare dentro la scatola anche quando era il solo momento del tocco. Da questa esperienza ho capito come i cinque sensi abbiano un forte legame reciproco e come spesso si faccia fatica a selezionarne uno soltanto lasciando in disparte gli altri.

Il senso dell'**olfatto** e della **vista**, invece, sono stati sperimentati al di fuori della scuola. La classe si è diretta a piedi all'orto – didattico di Lusia, poco distante dalla scuola e con l'aiuto dei nonni vigili che ci hanno

accompagnato durante il percorso. Si è decisa questa meta sia perché vi è stata una grande disponibilità da parte dell'azienda nel lavorare a contatto con gli alunni, sia perché il paese di Lusia è un territorio prevalentemente agricolo e sede di un grande mercato ortofrutticolo ed è promotore di alcuni prodotti tipici come l'insalata IGP. Ho pensato, dunque, di valorizzare il territorio, attraverso la messa in pratica di attività legate a questo settore.



Fig. 7: orto – didattico di Lusia

All'arrivo in azienda, il responsabile “nonno Renato”, molto frizzante e sapiente, ci ha mostrato vari tipi di cavolo da **osservare** dato che durante la stagione invernale esso si rivela una delle verdure principali. Sono stati descritti, guardati e toccati per bene il cavolo cappuccio, il cavolo nero, il cavolfiore e i cavoletti di Bruxelles. Ne ha spiegato le varie caratteristiche: alcuni sono più lunghi e sottili, altri più larghi e rugosi, alcuni più chiari ed altri più scuri. Successivamente alla breve spiegazione a misura di bambino, la classe si è diretta verso il campo dell'azienda e ha piantato i piccoli germogli di cavolo nel terreno. Gli alunni si sono divertiti molto perché si sono resi utili, hanno aiutato gli altri e hanno partecipato in maniera pratica all'attività.



Fig. 8: laboratorio sulla vista

In seguito, ci siamo spostati nella parte interna delle serre, in cui hanno sede colture che necessitano di un clima meno freddo e mite, dove attualmente vengono coltivati i radicchi. Anche qui nonno Renato ci ha illustrato i vari tipi di radicchio che producono: radicchio di Treviso, di Chioggia, radicchio rosa e “*el radecio de busa*” tipico della zona di Lusia, mostrandoci in modo chiaro e semplice il processo dal raccolto alla vendita. I radicchi, infatti, rimangono in serra per un tempo necessario a far loro acquisire l'altezza ideale, successivamente vengono tagliati alla base senza togliere le radici e portati a lavare. Prima di questo passaggio

le foglie esterne vengono tolte perché sono le più sporche e rovinate, e si mantiene solamente il cuore del radicchio stesso. Per quanto concerne il lavaggio, il nonno ci ha mostrato una specie di rullo in cui scorre l'acqua e le impurità vengono così eliminate. Una volta conclusi questi passaggi i radicchi vengono incassettati e venduti, od utilizzati come prelibatezza all'interno del ristorante vegano.

Nella seconda parte dell'incontro, la classe è entrata proprio all'interno del ristorante dove vengono preparati e cucinati cibi derivanti quasi totalmente dalla produzione propria dell'azienda. La figlia del proprietario, Elettra, ci ha preparato un laboratorio sulle erbe aromatiche per esaminare e sperimentare anche l'olfatto.

Prima di tutto ha lasciato, per ogni coppia di alunni, cinque rametti di erbe aromatiche da annusare quali: basilico, rosmarino, maggiorana, timo ed elicriso. Purtroppo, in questo caso, a differenza del laboratorio sulla vista e delle altre attività legate ai cinque sensi, non siamo riusciti a trovare spezie legate solamente alla stagione invernale, ma abbiamo fatto affidamento ad alcune essiccate nei mesi precedenti, tra cui le più comuni come il rosmarino e il basilico.

Elettra le ha descritte una per una e successivamente è iniziata la sfida: la classe è stata divisa in due sottogruppi, sono state fatte passare delle scatole (con una fessura) con all'interno le piante citate poc'anzi, e i bambini, annusando a turno, dovevano capire di che pianta si trattasse. L'effetto sfida è risultato molto accattivante ed è piaciuto molto agli alunni. Si sono divertiti e contemporaneamente hanno appreso informazioni nuove. Inoltre, hanno imparato a sostare e a soffermarsi sui dettagli annusando od osservando le spezie e le verdure proposte. Infine, concluso il laboratorio, Elettra e nonno Renato hanno riassunto le parti più salienti della giornata e siamo tornati passeggiando verso la scuola primaria.



Fig. 9: laboratorio sull'olfatto

Tutte queste attività hanno fatto comprendere ai bambini come gli organi di senso siano le nostre finestre sul mondo in quanto necessari per ogni singola azione quotidiana e, grazie ad essi, siamo in grado di cogliere i vari input legati all'ambiente circostante.

L'ultima attività in classe, attuata alcuni giorni dopo le esperienze vissute, è servita per riepilogare le tematiche trattate.

Come prima cosa è stato consegnato un foglio con disegnato un bambino con il viso vuoto, mancante delle sue parti. Successivamente abbiamo iniziato un ripasso sui cinque sensi, mettendo alla prova i bambini con semplici domande o veloci giochi e, man mano che essi rispondevano correttamente, conquistavano una tessera sulla quale era raffigurata una parte del viso del bimbo che corrispondeva ad un organo di senso. Ricevuto ogni tassello, veniva incollato e colorato, finché la sagoma del viso non si è riempita di dettagli volti a

simbolizzare i principali organi di senso.

Questa lezione è servita a me per comprendere i feedback degli alunni e le loro conoscenze finali sull'argomento, e per gli alunni stessi, per ripassare la grande tematica dei cinque sensi.



Fig. 10: attività conclusiva sui cinque sensi





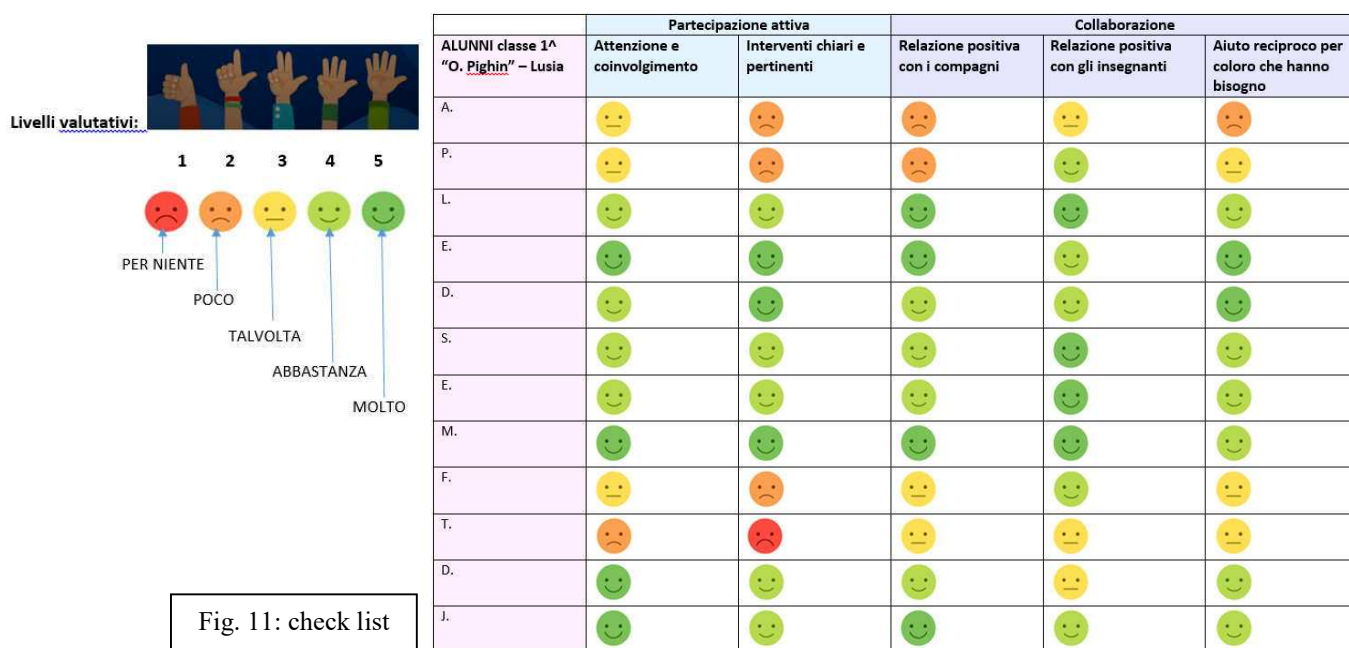
## 2.2 Registrare ed analizzare i dati

### 2.2.1 Valutazione ed autovalutazione trifocale

Dopo la sperimentazione, sono passata alla sistemazione dei **dati**, anche se li avevo inseriti e **registrati** in itinere, durante tutto il percorso, attraverso una check list dettagliata in cui ho inserito tutti gli alunni e un punteggio da 1 a 5 (a cui coincideva uno smile) relativo all'attenzione, alla partecipazione attiva, al porre domande coerenti e alla relazione positiva con i compagni e con le insegnanti. Questa check list è stata aggiornata per ogni intervento in modo tale che si potessero vedere gli sviluppi dei bambini. Ho deciso di non inserire i nominativi completi degli alunni per rispettare al meglio la loro privacy.



5 REGISTRARE E ANALIZZARE I DATI



Come si denota dalla tabella, per la maggioranza dei casi, la valutazione si è dimostrata positiva in quanto ho notato partecipazione attiva e collaborazione all'interno del gruppo classe. Per far sì che l'apprendimento fosse ricco di emozioni positive, mi sono affidata ai principi basilari della professoressa di psicologia Daniela Lucangeli. Ella sostiene che la "benzina dell'apprendimento" e dunque, gli *interruttori emozionali*, sono gli sguardi, i sorrisi, la voce incoraggiante, gli abbracci e l'essere un insegnante allegro. Tutto ciò fa aumentare l'ossitocina, l'ormone della felicità, e l'apprendimento scolastico diventa, così, più interessante e coinvolgente (2009).

Considerando il percorso svolto, ho notato che la classe, in seguito alle attività in cui i bambini sono riusciti a vivere le esperienze sensoriali in prima persona, è diventata più sensibile all'uso dei sensi ed è stata maggiormente in grado di riconoscere le parti dei vari organi di senso (pupilla, iride, narici, gengive...) e ad utilizzare un lessico più appropriato e tecnico anche nei momenti non strutturati, come durante il gioco libero e la merenda.

Per quanto concerne la valutazione degli apprendimenti, ho considerato il feedback ricevuto dai bambini durante i diversi interventi, l'attenzione e la partecipazione nelle attività, lo sviluppo di qualche breve scheda didattica interattiva e soprattutto la creazione del compito autentico che descriverò in dettaglio successivamente.

La rubrica di valutazione, suddivisa per i quattro livelli descrittivi della pubblicazione dell'ordinanza ministeriale n.172 del 4 Dicembre 2020, mi è stata molto utile perché è stata utilizzata da me per valutare i diversi apprendimenti degli alunni. La maggior parte di essi si è posta sul livello avanzato per quanto concerne tutte le dimensioni: la consapevolezza dell'argomento proposto, la connessione con l'ambiente circostante e l'attenzione e la partecipazione. Gli alunni, quindi, hanno partecipato attivamente alle attività proposte proponendo vissuti personali, riuscendo a fare inferenze, associando correttamente i sensi nella quotidianità, esplorando l'ambiente circostante ed hanno arricchito il lessico tecnico e scientifico nell'ambito dei cinque sensi. Alcuni bambini, invece, si sono posti nel livello intermedio e base, ma, grazie al supporto dell'insegnante, mio e di alcuni alunni maggiormente attivi e collaborativi, si sono sentiti coinvolti nei vari lavori proposti e sono riusciti a dare il loro semplice contributo all'interno del gruppo classe.

In secondo luogo, ho consegnato agli studenti una scheda auto valutativa, presente qui di seguito, consegnata alla conclusione di tutto il progetto, con tre indici di valutazione rappresentanti tre smile (uno felice, uno dubbioso e uno triste) per rendere la compilazione più scorrevole ed automatica. La scheda è stata accompagnata dalla lettura, da parte mia, delle varie caselle, per rendere ancor più comprensibile quanto scritto ed aiutare e sostenere i bambini di classe prima, ancora immersi nel processo di scrittura e lettura.



			
SEI STATO FELICE DI PARTECIPARE ALLE ATTIVITA' SUI 5 SENSI?	SI	COSI COSI	NO
HAI IMPARATO COSE NUOVE?	SI	COSI COSI	NO
SEI STATO CONTENTO DI FARE ATTIVITA' IN BIBLIOTECA E ALL'ORTO DIDATTICO DI LUSIA?	SI	COSI COSI	NO
TI È PIACIUTO ASSAGGIARE LA FRUTTA DI STAGIONE?	SI	COSI COSI	NO
TI È PIACIUTO ANNUSARE LE SPEZIE ALL'ORTO DIDATTICO?	SI	COSI COSI	NO
TI È PIACIUTO OSSERVARE LE VERDURE DI STAGIONE?	SI	COSI COSI	NO
TI È PIACIUTO TOCCARE VARI ELEMENTI DELL'INVERNO?	SI	COSI COSI	NO
TI È PIACIUTO ASCOLTARE SUONI E RUMORI DELL'INVERNO?	SI	COSI COSI	NO
SEI STATO CONTENTO DI CREARE I KIM PER I BAMBINI DI CLASSE 2^?	SI	COSI COSI	NO
RIFARESTI QUESTE ATTIVITA'?	SI	COSI COSI	NO

Fig. 12: scheda auto valutativa alunni

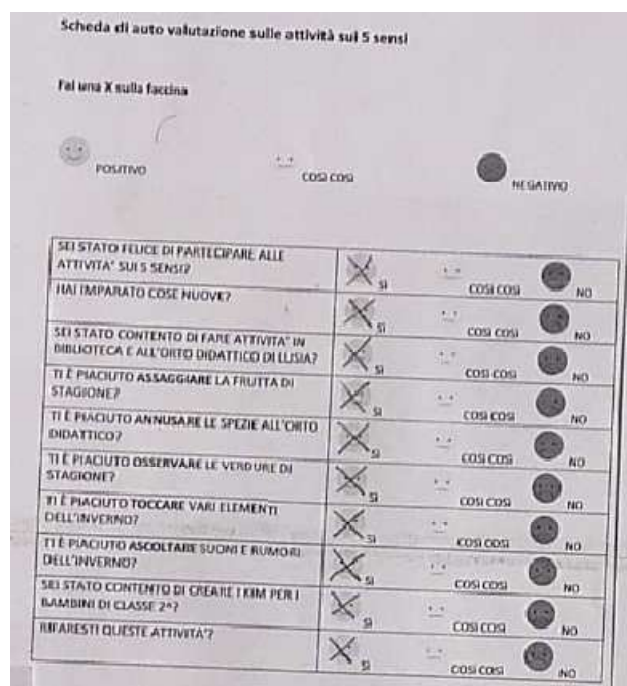


Fig. 13: esempio scheda auto valutativa alunni

Qui sopra ho inserito solo uno dei questionari compilati dai bambini, ma controllando e analizzando le risposte ho notato che la maggior parte della classe è rimasta molto soddisfatta dell'esperienza vissuta. Grazie a ciò, ho creato due grafici differenti per comprendere meglio i medesimi risultati e raggrupparli per indice di gradimento. Ho deciso di inserirli entrambi in quanto l'istogramma si presenta più dettagliato, con la lista di domande e la quantità di punteggi positivi, dubbiosi e negativi suddivisi per ogni domanda mentre l'areogramma racchiude il punteggio totale e risulta più generico ma maggiormente comprensibile.

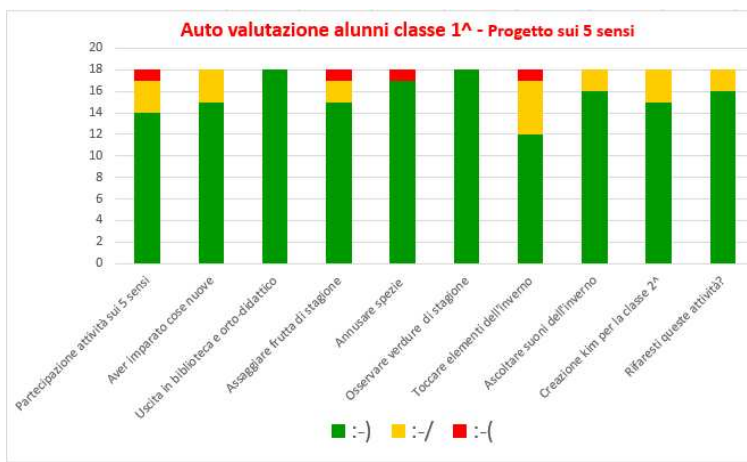


Fig. 14: istogramma sull'auto valutazione



Fig. 15: grafico a torta sull'auto valutazione

In conclusione devo riconoscere che sono stata fortunata ad essermi inserita in questo contesto in quanto ho conosciuto una classe ben disposta all'ascolto e alla mia presenza. Mi sento di ringraziare molto la mia tutor di tirocinio che mi è stata vicina per tutto il percorso e che mi ha dato l'opportunità di conoscere vari aspetti didattici e relazionali utili nello sviluppo di progetti o per il lavoro in classe.

La stessa ha compilato anche la scheda valutativa finale nei miei confronti. Ammetto di essere stata davvero compiaciuta della valutazione ottenuta in quanto ho notato molta gratitudine e soddisfazione da parte di maestra Paola e ho compreso come il mio ruolo di tirocinante sia stato un punto di riferimento e condivisione per proseguire con le attività didattiche annuali.

Non solo i bambini, però, hanno partecipato al processo di auto valutazione, ma anche io mi sono messa in discussione, e grazie alla scheda di osservazione A. Calvani, che ho inserito in allegato, mi sono valutata e ho cercato di migliorarmi limitando le mie carenze.

Tutte queste valutazioni mi hanno permesso di osservare da diverse prospettive l'operato predisposto e concluso facendomi comprendere i miei punti di forza e debolezza per migliorarmi durante le mie prossime esperienze; e questa volta saranno solo in ambito lavorativo. Ho notato che riesco a stare all'interno delle tempistiche previste ed esprimo gli argomenti con padronanza utilizzando un linguaggio appropriato e aiutandomi con la comunicazione non verbale o para-verbale. Talvolta, però, ho notato come mi sono dovuta mettere in gioco per mantenere l'attenzione in classe e l'interesse generale, utilizzando tono e ritmo di voce diversificati e movimenti continui del corpo.

Posso riassumere, infine, che la modalità di rilevazione degli apprendimenti sia avvenuta in maniera trifocale. La dimensione soggettiva è stata relativa all'auto valutazione degli alunnie mia relativamente al percorso effettuato. Per la dimensione intersoggettiva, più ampia, mi sono confrontata e ho scambiato vari pareri con la mentore relativamente agli apprendimenti degli alunni ed inoltre, sempre con l'appoggio di Paola, abbiamo considerato lo sviluppo del compito autentico da parte degli alunni, un gioco che verrà illustrato nel prossimo paragrafo. Abbiamo scambiato pareri su come hanno costruito l'attività, quali sono state le strategie utilizzate e i pensieri condivisi. Per quanto concerne la dimensione oggettiva, invece, sono state osservate e valutate tutte le attività in classe, dalle più teoriche come il completamento di schede, alle più pratiche come le attività interattive legate ai cinque sensi svolte dentro e fuori la classe. In aggiunta, ho valutato anche tre schede di verifica proposte alla fine del percorso, inserite qui di seguito, che hanno racchiuso i concetti salienti del progetto, concentrando il focus sui cinque sensi. La verifica è stata compilata dagli alunni ma io li ho

accompagnati nella lettura e nella comprensione degli esercizi, in quanto la maggior parte dei bambini di classe prima non sono ancora autonomi nello svolgimento di una prova, anche per la difficoltà di leggere e comprendere il testo.

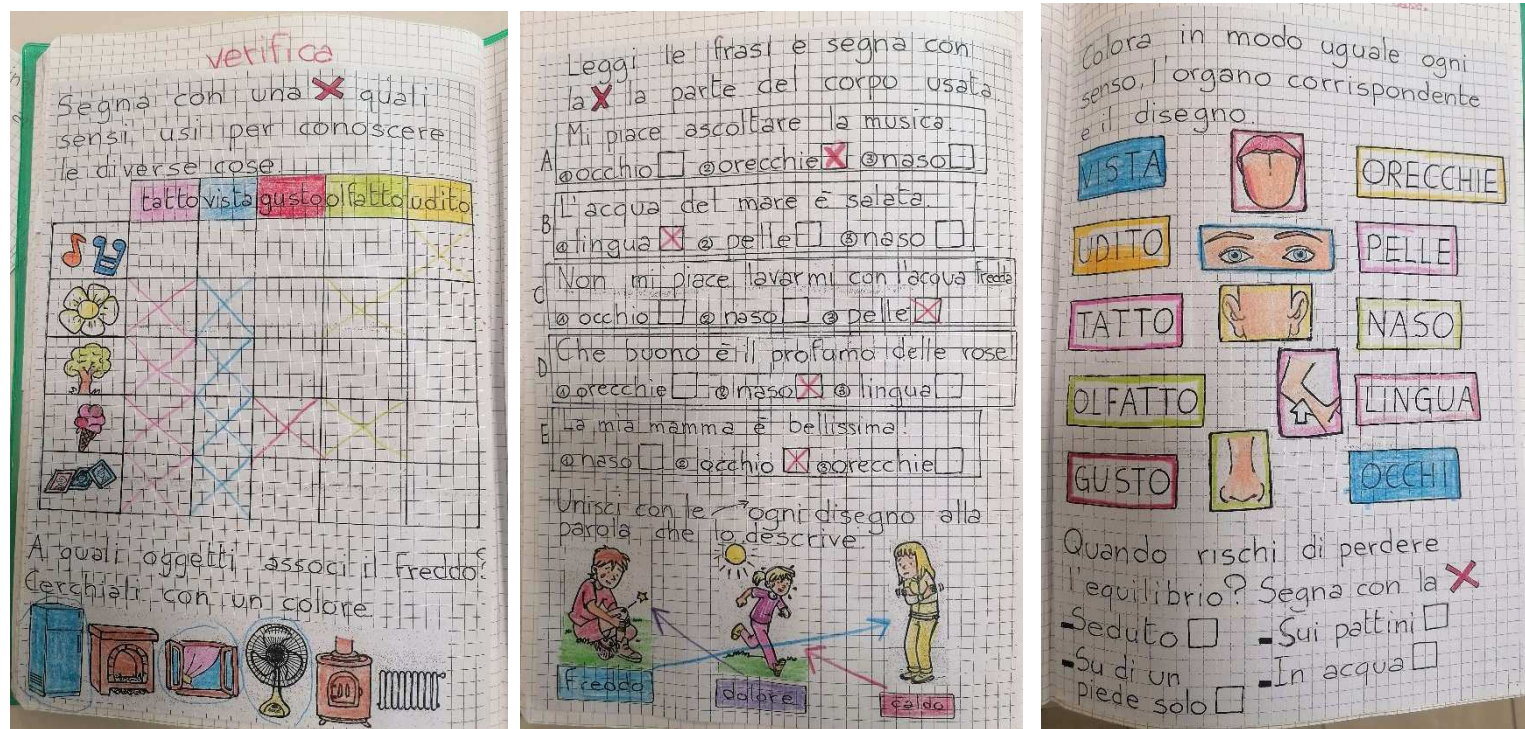


Fig. 16: prove di verifica finali

Per quanto concerne la valutazione delle prove, sono stata soddisfatta dei risultati in quanto tutti i bambini sono riusciti a svolgerle. La maggior parte ha eseguito la verifica in modo completo e soddisfacente, con pochi errori o in modo completamente corretto ponendosi ad un livello avanzato o intermedio. Qualche bambino italiano e di nazionalità non italoфона, invece, ha avuto più difficoltà nella comprensione ed è stato aiutato dall'insegnante e da me ponendosi ad un livello base. In generale, però, la prova strutturata si è dimostrata all'altezza della classe ed è risultata, per la stragrande maggioranza, abbastanza semplice.

Per il compito autentico, invece, mi sono ispirata al mondo scout che è per me, ormai, uno stile di vita dato che ne faccio parte da vent'anni. A scout, un'attività molto interessante che aiuta a rinforzare la memoria, mantenere la concentrazione e riflettere sugli elementi proposti, è il gioco di Kim ([https://it.wikipedia.org/wiki/Gioco\\_di\\_Kim](https://it.wikipedia.org/wiki/Gioco_di_Kim)). Talvolta viene proposto ai bambini, ma è anche molto interessante per i ragazzi più grandi. L'attività, in generale, fa riferimento ai cinque sensi in cui si osservano, toccano, assaggiano, ascoltano o annusano vari elementi e successivamente si condividono per verificare se sono stati compresi. Ad esempio, se si fa riferimento al kim vista, l'organizzatore dà un tempo limitato per osservare i diversi oggetti posti vicini tra loro. Concluso il breve tempo gli elementi vengono coperti, i ragazzi devono ricordare gli oggetti ed infine li comunicano. Se li ricordano tutti significa che vi è stata un'attenta osservazione e una buona memoria, al contrario, se ne vengono ricordati solo una parte, significa che l'attenzione non è stata cospicua o vi erano degli oggetti piccoli o sconosciuti a cui non si è data importanza. In ogni caso, tutti gli elementi, alla fine, vengono rivisti e descritti insieme. Ovviamente per quanto concerne

il kim udito, vi saranno suoni da ascoltare, per il kim gusto cibi o bevande da assaggiare, per il kim olfatto spezie o cibi da annusare e per il kim tatto oggetti da toccare.

Relativamente al compito autentico pensato ed organizzato da me per il progetto di tirocinio, i bambini di classe prima hanno creato una sorta di kim sui cinque sensi per i bambini della classe seconda, prendendo spunto dalle mie attività proposte precedentemente utilizzando elementi della natura, oggetti o cibi di vario tipo. Devo ammettere, preventivamente, che non tutti gli elementi utilizzati si collegavano all'inverno, ma siccome sono stati decisi, per la maggior parte, dagli alunni stessi, ho apprezzato le loro scelte e ho messo da parte l'aspetto invernale, valutando la parte più legata ai cinque sensi. Inoltre, non avevo anticipato loro di tale attività e, dunque, non avevano a disposizione troppi elementi che identificavano la stagione invernale. In più, con rammarico, ricordo che per questa attività non sono riuscita a testimoniare il tutto con delle foto visto che ho dovuto prendere in mano la situazione in classe con parecchi bambini, sia di prima che di seconda.

Per ogni kim, i bambini di prima, insieme all'aiuto mio e dell'insegnante Paola, hanno predisposto sette elementi. Per il **kim gusto** hanno preso una parte della loro merenda e l'hanno messa a disposizione del gioco, per farla assaggiare agli alunni di classe seconda. Come merende sono state scelte: delle patatine, dei cracker, dei Pavesini, delle caramelle gommose, dei cioccolatini, degli spicchi di mandarino e dei biscotti. Dato che le quantità delle merende non erano molto elevate e ogni cibo non poteva essere fatto assaggiare ad ogni bambino di classe seconda (dato che gli alunni presenti erano venti) si è deciso di far gustare ogni merenda a tre bambini diversi (tre hanno mangiato le patatine, tre le caramelle ecc...). Ovviamente gli alunni di classe seconda hanno coperto gli occhi e utilizzato solo il gusto. Successivamente, sono stati condivisi i vari cibi che erano stati consegnati anche se la maggior parte degli alunni di seconda avevano già compreso di che cosa si trattasse.

Il secondo **kim**, poi, era legato al **tatto**. Utilizzando la stessa scatola che avevo portato io in classe, i bambini hanno inserito sette oggetti di cui la maggior parte era materiale scolastico e qualche altro oggetto che poteva distrarre gli alunni quale: una gomma, una matita, un temperino, una colla, una penna, un sassolino e una foglia. Alla fine di questo kim sono stati condivisi gli oggetti e diversi bambini hanno faticato a sentire il sassolino e il temperino; presumibilmente perché erano più piccoli e la forma non era lineare.

Il terzo **kim** era relativo all'**udito** e gli alunni hanno deciso di creare loro dei suoni o rumori come: il cinguettio di un uccello, un fischiottio, un battito di mani, il verso del maiale, il canticchiare una canzone, il verso del gallo e il verso della rana. Ovviamente, essendo suoni e rumori creati proprio dai bambini, sono risultati molto semplici però sono stati comunque molto apprezzati e risultati divertenti.

Per quanto riguarda il **kim olfatto**, poi, hanno nuovamente fatto affidamento alle loro merende. Questa volta anche le bibite sono risultate utili, infatti un bambino ha scelto di far annusare il suo thè alla pesca, un altro il succo di frutta, un altro bambino il thè al limone e un quarto bambino la sua acqua naturale, sapendo che sarebbe stata inodore. Poi, si è deciso di far annusare un'arancia, una brioche e un panino con l'affettato. Ovviamente anche questa volta gli alunni di seconda hanno chiuso gli occhi e l'acqua non è stata identificata appunto perché inodore e insapore. Oltre a ciò è stato complesso identificare il thè alla pesca diverso dal thè al limone, mentre è stato più semplice capire l'odore del panino e dell'arancia, perché due odori molto forti.

Infine, come ultimo kim, è stato preparato il **kim vista** e i bambini di classe prima hanno raccolto i sette elementi più disparati: una felpa, un berretto, una sciarpa, un rametto, un quaderno, un gesso per la lavagna e lo scotch. Anche qui, li hanno mostrati e poi coperti con un telo, e i bambini di classe seconda hanno faticato a ricordare il rametto e il gessetto; forse perché non facevano parte del resto degli elementi che ricordava l'abbigliamento, mentre gli oggetti più ingombranti come la felpa e il quaderno, sono stati memorizzati subito.

Devo ricordare, effettivamente, che gli alunni sono sempre stati supportati da me, sia per decidere cosa inserire nei vari kim, e anche per l'organizzazione dell'attività. In aggiunta, ammetto che questa tipologia di attività è stata parecchio impegnativa, sia nella prima parte, quando era il momento di decidere e preparare i vari elementi divisi per i cinque kim, e anche nel momento dell'attuazione, forse anche perché gli alunni erano molti e non sempre è risultato semplice coordinare il tutto.

In ogni caso sono rimasta davvero soddisfatta dell'operato raggiunto perché, anche se con qualche difficoltà, tutti i bambini hanno partecipato attivamente, ognuno ha contribuito a pensare a qualche oggetto utile o a condividere qualche materiale o elemento per il compito autentico. Inoltre, osservandoli, ho compreso come, durante il periodo invernale, avessimo costruito insieme una rete di informazioni legate ai cinque sensi utili per la vita attuale e futura degli studenti stessi e di come le attività precedenti siano riuscite a fruttare in un complesso compito autentico.

## 2.3. Trarre una conclusione

### 2.3.1 Riflessione sul progetto in chiave migliorativa

Anche se alla fine di questo progetto di tirocinio posso essere soddisfatta di ciò che sono riuscita ad attuare, contenta delle persone che ho conosciuto o cui ho approfondito la conoscenza e compiaciuta delle esperienze nuove cui ho partecipato, vorrei analizzare la progettazione in ottica migliorativa. Per portare alla mente le caratteristiche della situazione iniziale sono andata a rileggere la tabella SWOT che avevo creato nel primo periodo dell'anno e che ho inserito qui di seguito. "L'analisi SWOT è una tecnica di pianificazione strategica, è uno strumento che permette di avere sempre a portata di mano uno schema di riferimento della situazione, delle sfide e delle opportunità che si delineano."(Calicchio, 2017, pag. 18) Questa modalità mi ha aiutato ad osservare il contesto in toto ed a schematizzare i punti focali.



6 TRARRE UNA CONCLUSIONE

Analisi SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<b>ELEMENTI INTERNI:</b>	<b>PUNTI DI FORZA</b>	<b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b>
<b>STUDENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivazione, creatività, tenacia</li> <li>- Passione per le materie scientifiche</li> <li>- Esperienze pregresse di tirocinio e di lavoro svolte all'interno della scuola primaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenere specifico l'argomento senza ampliarlo (evitare di fare troppi collegamenti complessi)</li> <li>- Collegare la teoria nelle attività pratiche</li> <li>- Rimanere nei tempi prestabiliti</li> </ul>
<b>SOGGETTI COINVOLTI</b>	<p><u>Alunni</u>: - classe tranquilla ed educata, sa ascoltare e lavorare in modo ordinato</p> <p><u>Tutor</u>: - Mi dà fiducia e crede nelle mie potenzialità</p> <p>- È ironica e coinvolgente</p>	<p><u>Alunni</u>: - Essendo in 1^ i tempi di attenzione tendono ad essere brevi e le tempistiche di scrittura, lettura e comprensione dilatati</p> <p><u>Tutor</u>: - Molto diretta e talvolta irremovibile nelle decisioni</p>
<b>CONTESTO</b>	<p><u>Scuola</u>: - Situata in centro al paese e vicina ad altre scuole</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situata abbastanza vicino alla mia casa</li> <li>- All'avanguardia a livello tecnologico</li> <li>- Spazi ampi e idonei all'apprendimento</li> </ul>	<p><u>Scuola</u>: - Conosco la scuola ma non in modo approfondito</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Non conosco tutte le altre insegnanti a parte la mia tutor e qualche altra maestra</li> <li>- Non conosco la dirigente scolastica dato che si è appena inserita in questo I.C.</li> </ul>
<b>PROJECT WORK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maggior libertà nella stesura del pw</li> <li>- Maggior importanza a schemi e tabelle (project work più conciso e schematico) rispetto ai progetti di tirocinio più discorsivi degli anni passati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemi con la firma digitale che hanno reso i tempi più ristretti per l'inizio del primo periodo di osservazione in classe</li> <li>- Tempi più ristretti per la stesura del project work</li> </ul>
<b>ELEMENTI ESTERNI:</b>	<b>OPPORTUNITA'</b>	<b>RISCHI</b>
<b>SOGGETTI ESTERNI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coinvolgimento con la Biblioteca Comunale</li> <li>- Coinvolgimento e grande disponibilità con l'orto – didattico e ristorante vegano <i>Il profumo della freschezza</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attenzione all'organizzazione interna di entrambi i luoghi (orario di apertura, durata visita...)</li> <li>- Grande responsabilità per l'organizzazione</li> <li>- Imprevisti che possono accadere durante il tragitto verso la biblioteca e l'orto didattico</li> </ul>
<b>CONTESTI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza e maggior consapevolezza di luoghi locali anche per i genitori</li> <li>- Inizio di nuovi percorsi educativi con le famiglie grazie a questo progetto (si auspica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se l'esperienza venisse vissuta male, anche il contesto esterno ne potrebbe risentire</li> <li>- Imprevisti che possono rallentare l'intervento in classe (classe in quarantena, bambini che si fanno male...)</li> </ul>

Fin dal primo periodo ero consapevole delle caratteristiche positive della classe, abbastanza omogenea e tranquilla. Logicamente, essendo una classe prima, i tempi di attenzione erano brevi e i tempi di scrittura molto dilatati. È per questo che ho cercato di dare più importanza ad immagini ed oggetti realistici piuttosto che letture o schemi teorici. Anche con la mia tutor posso dire che ho lavorato bene, anche se talvolta mi sono dovuta adattare alle sue esigenze e decisioni. Io mi sento di avere un carattere abbastanza forte, caparbio e talvolta testardo, ma capisco che, se si vuole collaborare in maniera proficua è necessario equilibrare le emozioni e mediare le idee affinché ci siano risultati soddisfacenti. Come sostiene l'autrice Beatrice Ligorio, nel libro "Come si insegna, come si apprende", infatti: "Lavorare in modo collaborativo

fa aumentare la stima di sé e la sicurezza e quindi permette di acquisire abilità di leadership, di comunicazione, di presa di decisioni, di gestione dei conflitti sia interni al gruppo che esterni.” (2015, pag. 56) Queste competenze sono molto utili nella scuola ma soprattutto necessarie nell’arco della vita.

Per quanto riguarda la stesura del project work, anche se rispetto agli anni scorsi le tempistiche sono state ridotte, ho trovato la modalità di quest’anno più agevoli visto che si ha dato più spazio alla schematizzazione di tabelle e format, rispetto alla narrazione più discorsiva annuale consueta. Questo mi ha dato modo di esprimermi senza troppa difficoltà, anche se per me, ogni anno, la stesura della relazione di tirocinio è sempre uno scoglio più o meno grande da superare. Penso che sia necessario sacrificio, dedizione, pazienza ed impegno, ma se si mescolano insieme questi ingredienti il risultato è sempre sorprendente!

In questi anni, ogni esperienza di tirocinio, oltre alle varie diversificate supplenze che ho svolto, mi hanno insegnato tanto e mi hanno fatto conoscere situazioni e persone nuove. Sono stata felice di inserirmi nel contesto scolastico sia della scuola dell’infanzia che della primaria, e mi sono resa conto, anzi, ho confermato le mie idee iniziali: sono più propensa per un rapporto scolastico nella scuola primaria in quanto i bambini sono un po’ più maturi e sono maggiormente in grado di comunicare esperienze e sensazioni.

Sono potuta entrare più in contatto con le insegnanti e notare i diversi rapporti all’interno della classe e tra colleghi. La mia esperienza alla scuola dell’infanzia mi ha fatto percepire come le maestre fossero molto affiatate sia nei confronti dei bambini che nel rapporto confidenziale tra loro. Sono sicura che anche questo dettaglio ha portato grande beneficio nel clima della sezione. D’altro canto, alla scuola primaria ho potuto constatare, ogni tanto, una certa incomprensione tra docenti, che spesso portava qualche disagio o interruzione in classe.

Sono convinta che tutte queste esperienze mi hanno fatto crescere e vedere le varie sfumature della scuola a 360°; sia quelle positive e quasi idilliache, che quelle più negative, da oltrepassare e non ripetere. Spero di diventare un’insegnante con la I maiuscola, in grado di portare gioia e positività in classe ma anche essere empatica ed equilibrata nel rapporto tra colleghe promuovendo l’aiuto reciproco in ogni progetto e situazione. Il linguaggio e la comunicazione sono fondamentali e, infatti, “devono essere migliorati e ampliati in quanto obiettivi fondamentali dell’educazione, e contemporaneamente sono il mezzo principale utilizzato dagli insegnanti per raggiungere quel miglioramento” (Selleri, 2004, pag. 22). Solo attraverso queste caratteristiche i mattoncini di questa splendida costruzione saranno posti correttamente e saranno saldi e sicuri per tutti.



## CAPITOLO 3 - Io studentessa in questi quattro anni

### 3.1 Osservare il fenomeno

#### 3.1.1 Osservazione della studentessa che sono

Eccomi qui, dopo quattro anni di tirocinio, anni in cui ho vissuto svariate esperienze e costruito legami profondi. Rileggendo uno dei miei primi pensieri su *moodle* del secondo anno, all'interno della pagina del tirocinio *online*, inserito in allegato, noto come alcuni dettagli sono rimasti uguali e altri sono cambiati. Quest'anno infatti, a differenza degli scorsi, sto svolgendo un *part-time* alla scuola primaria come maestra di sostegno quando invece, negli anni scolastici precedenti, ho sempre accettato il posto comune. Questo ruolo mi mostra la classe da una prospettiva diversa e anche questo, per me, si sta dimostrando utile per ampliare le mie conoscenze in ambito scolastico. Per quanto riguarda il mio tempo libero e il collegamento con il sociale, sono tutt'ora capo delle coccinelle (bambine scout dagli 8 agli 11 anni) e faccio parte dell'associazione La Volanda per ragazzi con disabilità, per migliorare la loro autonomia e le loro capacità intellettive e sociali.

Metaforicamente, se dovessi paragonarmi a qualche oggetto o essere vivente che sia, mi sento di somigliare di un caleidoscopio. Esso risulta molto colorato, un po' come mi sento io. Io sono innamorata dei colori vivaci, perché danno luce e imprimono in me un senso di felicità e sicurezza. I colori neutri, invece, rimangono nel mezzo, sono tiepidi e non mi convincono. La stessa cosa è rappresentata dal mio carattere: ogni volta che si affronta qualche ostacolo, o un nuovo percorso, sono dell'idea che sia importante dimostrarsi sicuri ed avere le idee chiare. Se sono sicura io, penso di riuscire a rendere sicuri e tranquilli anche gli alunni che si affidano a me per svariati motivi nel corso dell'anno scolastico.

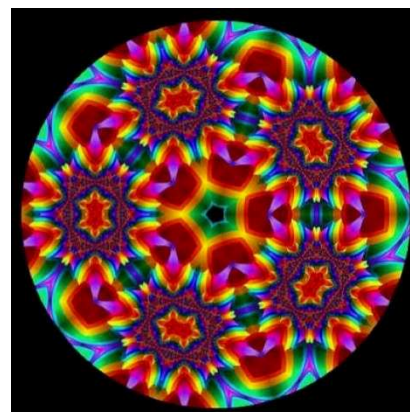


Fig. 15: il caleidoscopio

Il caleidoscopio, poi, cambia forma se lo si ruota, e anche io penso di riuscire a modellarmi in base a chi ho di fronte. Con questo non voglio lasciare intendere di avere varie personalità, ma voglio suggerire che, in base alle persone che ho davanti, cerco di mettermi nei loro panni e leggere la situazione dal loro punto di vista. Inoltre, le varie situazioni e contesti mi fanno incontrare persone nuove e fare esperienze diverse che modellano un po' il carattere...crescendo si matura e si cambia.

Infine, lo trovo uno strumento maneggevole, curioso e divertente e anche io auspico di essere così: una persona particolarmente attiva, curiosa di conoscere il mondo e al contempo simpatica, semplice e gioiosa per rendere agli altri la giornata un po' migliore e dare il buon esempio compiendo azioni pensate e ragionate.

## 3.2 Porre domande

### 3.2.1 Analisi dei miei punti di forza e di debolezza e della mia crescita professionale

Considerando nuovamente l'analisi SWOT, che mi ha semplificato la schematizzazione delle criticità e dei punti di forza, posso ricordarne le parti più importanti. I miei punti di forza sono la gioia e la frenesia che mi porto nello svolgimento delle attività in classe, ma anche la pazienza e la dolcezza per riuscire a mettermi nei panni dell'altro. Questo porta a creare una buona sintonia in aula, tra me, gli alunni e i docenti e mi permette di riuscire a portare a termine le varie attività progettate. Per renderle accattivanti cerco di fare in modo che le lezioni siano partecipate, pratiche ed interattive, utilizzando qualche gioco o attività ludica da alternare alla lezione frontale...diciamo che la creatività non manca!

Oltre a ciò, però, devo confrontarmi con i punti di debolezza che rendono, talvolta, la prosecuzione del progetto un po' complessa. Mi rendo conto che faccio fatica a collegare gli aspetti didattici con la teoria, a descrivere varie conoscenze teoriche e la documentazione scritta mi diventa talvolta pesante in quanto non mi reputo una brava scrittrice, e dunque, ho bisogno di molto tempo per scrivere in maniera concentrata ed adeguata la documentazione necessaria alla prosecuzione del tirocinio. Anche la valutazione, e soprattutto l'autovalutazione, trovo che siano processi non banali e, perciò, complessi in cui è necessario sostare, prendersi del tempo e riflettere. Non solo in questo contesto, ma anche nella relazione con l'altro, è importante sostare, e come afferma il professore di pedagogia interculturale Giuseppe Milan, dell'Università di Rovigo di scienze dell'educazione e della formazione, in un articolo legato al tema dell'ospitalità e del pensiero del filosofo e pedagogista Martin Buber: "È necessario fermarci nella relazione, costruire nell'incontro la "mensa comune", la creatività che l'ospitalità genera. Il sostare nella relazione non è una dimensione onirica, sterile contemplazione reciproca, ma è reciproca coltivazione-custodia dell'io e del tu, oltre che condivisa coltivazione-custodia del mondo comune" (Milan, 2013).

Le caratteristiche descritte precedentemente sono analizzate all'interno del DM 249 del 2010(<https://www.miur.gov.it/archivio6>) che prevede la garanzia di acquisizione di competenze da parte degli insegnanti nelle varie discipline e in diverse aree quali: la capacità di progettare percorsi didattici, avere basi teoriche solide a livello educativo, pedagogico e formativo, la consapevolezza della valutazione e altri ancora. Il quadro delle competenze professionali in formazione, riferito agli obiettivi formativi qualificanti nel corso di laurea previsti dal medesimo decreto, prevedono tre dimensioni: istituzionale, professionale e didattica.

In base a ciò, mi sento di dire che riesco a vivere appieno e ad approfondire al meglio la dimensione istituzionale basata sui rapporti interpersonali, nei contesti scolastici ed extra – scolastici, attivando risorse e comunicando in maniera opportuna nei vari contesti.

Con il passare di questi anni accademici, poi, anche la dimensione professionale ho cominciato ad apprezzarla ed ho imparato a guardarmi dentro, riflettendo avendo consapevolezza critica al fine di migliorarmi. La documentazione, come diari di bordo, *blog*, risposte ai *threads* su *moodle* e altri scritti, è stata un supporto per valutare le varie esperienze, e una sorta di diario dei ricordi che mi ha permesso di far risalire alla mente gli avvenimenti vissuti e le riflessioni compiute. La memoria, infatti, è l'insieme delle abilità che permettono a un individuo di immagazzinare, mantenere nel tempo e rievocare informazioni ed esperienze (Vianello, Gini,

Lanfranchi, 2015, pag. 18) e più si fa memoria, più il ricordo ritorna vivido e nitido, in questo modo è possibile imparare dagli errori e ripartire da dove ci siamo inceppati.

Nella dimensione didattica, invece, ho ancora qualche aspetto da delineare in maniera più precisa ed esaustiva, come le conoscenze teoriche, ma, d'altro canto, credo di riuscire comunque a restituire in maniera completa le scelte che compio dal punto di vista della progettazione e della conduzione.

Per concludere affermo che, comunque, non bisogna fermarsi o arrendersi, perché non si è mai arrivati, ma bisogna puntare sempre più in alto, avere stimoli che ci possano far conoscere cose nuove e che ci diano la possibilità di migliorarci.

### 3.3 Formulare ipotesi

#### 3.3.1 Che tipo di insegnante voglio diventare?

Leggendo la mia presentazione di qualche anno fa, mi trovo in accordo con l'idea di insegnante che ho scritto e credo che, dopo questi quattro anni, le mie competenze siano migliorate ed affinate e pian piano ho potuto comprendere che tipo di insegnante vorrei essere. Tra i vari modelli inseriti nei sei paradigmi relativi al mestiere dell'insegnante (Paquay, Wagner, 2006) quello che mi è rimasto più impresso è stato l'insegnante **attore sociale**. Mi ha molto colpito come un insegnante possa essere identificato attraverso diverse sfaccettature, ad esempio come possa essere individuato colui che è in grado di modellarsi ed essere flessibile mettendosi a disposizione dell'altro e come sia affascinante questa figura perché attiva nei vari progetti sociali, educativi, scolastici ed extra-scolastici creando rete e comunità nei diversi contesti.

Ovviamente sono a conoscenza che l'insegnante non si deve appiattare su un solo profilo ma essere aperto alle varie sfaccettature ed avvicinarsi anche ad altri tipi di docente: insegnante "istruito" quando domina i saperi didattici e pedagogici; "tecnico" se ha acquisito competenze professionali di tipo didattico e tecnologico; "esperto-artigiano" se possiede l'arte di costruire percorsi didattici significativi; "esperto riflessivo" se è in grado di riflettere su pratiche ed innovazioni; "insegnante persona", se è impegnato nel proprio sviluppo del sé professionale per poi metterlo in relazione con l'alterità.

Un insegnante, capace nel suo lavoro, dovrebbe essere in grado di *sapere, saper-fare, saper-essere e saper-divenire*.

Sapere significa avere una conoscenza teorica abbastanza ampia ed io, dopo questo percorso quinquennale universitario, penso di aver assorbito molte conoscenze in svariate discipline: da quelle più umanistiche a quelle più scientifiche, dalle più astratte alle più concrete. È con il saper fare, poi, che si dà un senso alla teoria. Mettendo in pratica ciò che si ha imparato, si riesce a concretizzare enunciati che, talvolta, sembrerebbero complessi ed inattuabili. Dal mio punto di vista, penso sia la parte che preferisco, il fare, il mettermi in azione e in rapporto con gli altri per far vivere al meglio un periodo educativo e formativo ai bambini che ho di fronte. Sono convinta che bisogna essere se stessi, e nell'esserlo migliorarsi sempre di più fino a quando si comprende l'altro nel profondo e si cresce insieme verso una stessa meta. È così che si diviene qualcosa di più, ci si trasforma e ci si modella fino a trovare la giusta misura accanto agli altri. Vi è, dunque, un continuo scambio di informazioni e di relazioni che creano una circolarità tra discente e docente che è ben più di un semplice insegnamento-apprendimento.

## 3.4 Sperimentare

### 3.4.1 Percorso di tirocinio di scienze della formazione primaria

Come portare alla mente le esperienze vissute precedentemente? Talvolta la memoria non basta, o meglio, fa la sua parte, ma come sostiene l'antico proverbio latino: *Verba volant, scripta manent* sono di fondamentale importanza le testimonianze scritte che supportano la parola e il ricordo. È così che ho ripreso in mano i miei progetti e relazioni di tirocinio degli anni passati e, con piacere, sorriso ed un po' di emozione, ho riletto le esperienze e le attività svolte in classe e in sezione.

Il tirocinio del **secondo** anno è stato per lo più osservativo: ho osservato, infatti, una classe prima della scuola primaria, sempre nello stesso Istituto Comprensivo, ma plesso diverso, rispetto a quello in cui ho effettuato il tirocinio quest'anno. Inoltre, ho partecipato all'osservazione in una sezione della scuola dell'infanzia di Lusia, adiacente alla scuola in cui quest'anno ho svolto il progetto di tirocinio sui cinque sensi. Solo nel secondo periodo ci sarebbe stata l'opportunità di attuare un progetto di **sei** ore sui colori primari, secondari e le emozioni, ma l'arrivo del Covid ha bloccato lo svolgimento in presenza. È così che mi sono messa in gioco creando qualche breve video su YouTube, condiviso con le famiglie della classe prima, che rappresentasse il più possibile le attività che avevo pensato. Mi ricordo che quell'anno, per me, collegarsi su Meet, Zoom, o creare qualche video su YouTube aveva rappresentato uno scoglio non banale ma mi è stato molto utile per le esperienze successive. Ho apprezzato, anche, la possibilità nello stesso anno accademico, di visitare due plessi differented osservarne le loro peculiarità.

L'anno successivo, nel tirocinio del **terzo** anno, sono riuscita a partecipare alle varie attività in una sezione della scuola dell'infanzia di Lendinara, anche se con le cautele e le precauzioni anti covid in atto. In quell'anno erano previste **quindici** ore di progettazione e ho cercato di puntare l'attenzione sull'importanza di utilizzare in modo corretto le risorse che l'ambiente ci dona trovando un modo e un motivo quotidiano per non sprecarle, ma bensì riutilizzarle. Ricordo che è stato interessante e particolare lavorare a contatto con bambini più piccoli rispetto a ciò che ero abituata ad attuare in ambito universitario e lavorativo. Nello stesso anno, durante il tirocinio indiretto, poi, ricordo che abbiamo fatto un'esperienza di *microteaching* che ha dato a noi studenti la possibilità di sperimentarci e descrivere una micro lezione di fronte ai nostri colleghi universitari e non ai bambini, come eravamo già un po' abituati. Pensando a quell'attività mi viene ancora alla mente la tensione e lo stress che ho provato, in quanto, anche se con il senno di poi è stato semplice e divertente, eravamo di fronte a qualcosa che non avevamo mai fatto prima di allora e, dunque, si è dimostrata sempre una prova complessa da superare.

Infine, l'anno scorso, durante il tirocinio del **quarto** anno, ho cambiato completamente l'età dei bambini con cui sarei andata a pianificare il nuovo progetto di tirocinio, infatti ho svolto **venti** ore di attività legate all'ambito scientifico, precisamente sul sistema scheletrico. Ho notato un grande cambiamento rispetto al periodo precedente e ho compreso bene come cinque anni di differenza (dai cinque ai dieci) rappresentano grandi cambiamenti e maturità da parte degli alunni. Mi ricordo che, oltre ad effettuare il progetto ho discusso in maniera piacevole con i ragazzi anche su altri diversi argomenti. Per quanto riguarda il tirocinio indiretto ricordo la vasta descrizione dei sei capelli per pensare che mi hanno agevolato a cogliere le varie criticità e i punti di forza durante l'analisi dei miei interventi didattici in ottica inclusiva e della risoluzione di casi

problematici possibili all'interno di una classe. A posteriori mi rendo conto che tutte le attività, che sembravano talvolta complesse ed impegnative, sono servite per avere una panoramica completa dell'ambiente scolastico.

In conclusione devo ammettere che, grazie ad un numero sempre maggiore di ore di tirocinio diretto abbiamo potuto realizzare diversi progetti ed andare sempre più in profondità anno dopo anno, e inoltre, dopo le tante relazioni di tirocinio, oggi mi sento molto più veloce, sicura e cosciente di come si struttura una progettazione e come prendono forma un progetto ed una relazione finale.

### **3.5 Registrare ed analizzare i dati**

#### **3.5.1 Valutazione ed autovalutazione in ottica professionalizzante**

Rileggendo le valutazioni annuali post-intervento delle mie tutor di tirocinio, delle insegnanti che mi hanno seguito in classe o in sezione, e dei bambini che in prima persona hanno vissuto e condiviso con me l'esperienza, sono rimasta piacevolmente colpita e soddisfatta per i riscontri ricevuti che mi hanno rilasciato. Ogni valutazione aveva in sé una parte sostanziosa con note positive e commenti soddisfacenti, ad esempio, quando ho svolto il percorso di tirocinio alla scuola dell'infanzia, la mia tutor ha documentato in maniera positiva il modo in cui riuscivo a coinvolgere i bambini e per me è stata una grande soddisfazione.

O ancora, in conclusione del percorso di tirocinio dello scorso anno scolastico nella scuola primaria, la mia tutor mi ha allietato scrivendo come avessi dimostrato una buona capacità di comunicazione con gli studenti fornendo aiuto a coloro che ne avevano bisogno. Infine, anche quest'anno, la stessa tutor ha inserito altri commenti positivi che mi hanno fatto sentire accettata, compresa e soddisfatta per gli obiettivi raggiunti.

Tutte queste note mi hanno fatto capire come le fatiche vengono ricompensate. Inoltre, mi ha fatto piacere leggere dalle varie insegnanti che sono stata in grado di accogliere le varie diversità, sono riuscita a collaborare con le colleghe e con i bambini, ho portato a termine il progetto lasciando un buon e valido ricordo agli alunni mantenendo una figura sicura ed educativa facendomi riconoscere come un'insegnante oltre che una studentessa tirocinante. Collaborazione e cooperazione sono, infatti, due processi molto simili che possono essere integrati per migliorare l'apprendimento in classe e la professoressa di comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi Eleonora Zorzi ne descrive le differenze: cooperare significa organizzarsi per raggiungere uno scopo, lavorando insieme ed è un processo legato al prodotto, mentre collaborare significa condividere l'attività ed andare verso una stessa direzione senza focalizzarsi sul risultato finale (Di Nubila, 2008). Entrambi i processi, in modo equo, è bene vengano attuati durante le varie attività in classe per dar modo agli alunni stessi di sentirsi partecipi portando a termine insieme un compito.

Al contempo, anche qualche nota migliorativa mi è servita per effettuare altri progetti strutturati in maniera più completa ed esaustiva. Ad esempio, nella valutazione finale del secondo anno, le mie tutor di tirocinio mi hanno fatto notare come la presentazione ragionata e le attività didattiche fossero ottimali ma come obiettivo di miglioramento dovessi curare un po' di più l'intreccio tra teoria e normativa. Questo "tallone d'Achille" me lo sono portato avanti fino all'ultimo anno, ma mi rendo conto che sono migliorata ed ho meno lacune rispetto all'inizio del percorso di tirocinio.

So che una nuova avventura porta a nuovi punti di partenza e nuove fatiche, ma ogni qualvolta che un'esperienza si conclude, si portano a casa tante soddisfazioni e ricordi che riescono a far passare in secondo piano le complicazioni e gli intoppi avuti durante il cammino.

È per questo che la mia tenacia mi porta a continuare ad essere coraggiosa per iniziare, finalmente, la lunga e intricata strada all'interno del mondo dell'insegnamento dando il meglio di me ed insegnando ai miei futuri discenti le salde regole per crescere in maniera educata con il prossimo e coscienziosa e riflessiva verso se stessi.

## 3.6 Trarre una conclusione

### 3.6.1 Riflessione finale

In conclusione a questa interessante esperienza formativa posso dire che anche io ho utilizzato i cinque sensi durante tutto il percorso, talvolta senza pensarci e metaforicamente ho piacere di descriverli in modo sommativo. Ho **osservato**, nel primo periodo, il gruppo classe per comprenderne le dinamiche, le *routine* quotidiane e lo stile di didattica. Ho “**annusato**”, perciò, il clima della classe scoprendo sempre più le peculiarità di ogni bambino ma anche delle varie insegnanti per riuscire ad integrarmi al meglio e sapere come pormi nei vari momenti della mattinata in aula, durante la progettazione e nei contesti extra-scolastici. Ho **ascoltato**, dunque, le richieste e le curiosità dei bambini sull’approccio scientifico utilizzato e sulle relative attività sui cinque sensi legati alla stagione invernale. Durante i miei interventi in classe ho, così, potuto **toccare** con mano il contesto scolastico avendo l’opportunità di gestirlo e di pianificarlo secondo i miei obiettivi previsti attuando le svariate attività teoriche e pratiche sui cinque sensi in inverno. Così facendo, ho potuto **assaggiare** metaforicamente l’essere insegnante all’interno di una scuola, che ha il compito di insegnare ai bambini sia le discipline ma anche come seguire le importanti regole da rispettare per vivere bene in classe e come rapportarsi e lavorare con i colleghi e le famiglie.

Con queste esperienze di tirocinio ho capito come il compito dell’insegnante sia, però, più ampio e non finisca alla fine della mattinata per ricominciare il giorno successivo. Il docente è colui che diventa un punto di riferimento anche fuori dalla scuola e i bambini lo sentono come guida e persona da rispettare ed imitare in tutti i possibili contesti.

È con una frase celebre di Madre Teresa di Calcutta che vorrei far passare l’importanza delle azioni dell’insegnante: “Quello che facciamo è solo una goccia nell’oceano, ma se non lo facessimo l’oceano avrebbe una goccia in meno”. Ognuno di noi, nella nostra vita ha il compito di dare un po’ di ciò che è, di fare del bene al prossimo, di dare i giusti consigli, e in famiglia, al lavoro, con gli amici, si renderà conto che così facendo, renderà felice l’altro e il bene verrà così ricambiato e moltiplicato.

Questo pensiero non deve, però, limitarsi solo all’ambito etico e morale, ma ampliarsi anche dal punto di vista civile. L’esempio più importante e tangibile è la Costituzione, ma anche altre leggi vigenti nello Stato Italiano. Il decreto legislativo n. 297/1994, infatti, recita al comma 1: “La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell’attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.”

Il ruolo del docente, infatti, è sicuramente quello di passare informazioni disciplinari, ma in aggiunta, anche di educare e reindirizzare gli alunni ragionando assieme e stimolando riflessioni che non per forza necessitano di risposte univoche. Con delle basi solide l’insegnante dà, dunque, gli strumenti rilevanti per accompagnare il discente a trovare da sé la via e le risposte alle tante domande che la vita gli pone di fronte.

Spero di portare frutto ai bambini che incontrerò nel cammino, ma non solo, anche con i colleghi, i genitori e nei rapporti extra scolastici auspico di insegnare e di imparare allo stesso tempo sempre cose nuove che aumenteranno il mio bagaglio personale e mi renderanno la mente ed il cuore più ricchi.



## **BIBLIOGRAFIA**

- G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci Editore, 2018
- G. Bersanti, *Il nuovo universo e la riforma del sapere*, Firenze, Le Monnier, 1982
- S. Calicchio, *La swot analysis in 4 step*– E book
- G. Clima, *L'albero delle 4 stagioni*, La Coccinella, 2011
- R. Di Nubila, *Dal gruppo al gruppo di lavoro – La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Lecce, Pensa multimedia, 2008
- C. Ferranti, *Giocare e apprendere con le tecnologie*, Roma, Carocci Faber, 2018
- V. Grion, E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola*, Trento, Erikson, 2019
- P. Hegarty, B. Teckentrup, *Scopri il piccolo mondo del prato VITA*, Sassi Junior, 2021
- B. Ligorio, *Come si insegna, come si apprende*, Roma, Carocci editore, 2015
- D. Lucangeli, *Cinque lezioni – Leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erikson, 2009
- L. Messina e M. De Rossi, *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma, Carocci editore, 2015
- G. Milan, *Articolo: L'arte di so-stare. Lotta e padronanza*, 21 Maggio 2013
- M. Leone, *Insegnare e apprendere la fisica. Nella scuola dell'infanzia e primaria*, Milano, Mondadori, 2020
- M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2007
- L. Paquay, M. C. Wagner e al., *Sei paradigmi relativi al mestiere dell'insegnante*, 2006
- G. Pento, *Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*, Padova, Cleup, 2020
- P. Selleri, *La comunicazione in classe*, Roma, Carocci editore, 2004
- R. Vianello, G. Gini, S. Lanfranchi, *Psicologia, sviluppo, educazione*, Novara, De Agostini Scuola, 2015

## **SITOGRAFIA**

[https://it.wikipedia.org/wiki/Metodo\\_scientifico](https://it.wikipedia.org/wiki/Metodo_scientifico)

<https://le-citazioni.it/frasi/212352-madre-teresa-di-calcutta-quello-che-facciamo-e-soltanto-una-goccia-nelloce/>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Gioco\\_di\\_Kim](https://it.wikipedia.org/wiki/Gioco_di_Kim)

## ***DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA***

DM 249 del 2010, <https://www.miur.gov.it/archivio6>

O.M. 172 del 4 Dicembre 2020: Livelli descrittivi

Indicazioni Nazionali, D.M. 254 del 16/11/2012

Piano Triennale dell'Offerta Formativa: <https://www.icslendinara.edu.it/pagina/62/ptof>

Sito dell' I.C. di Lendinara: <http://www.icslendinara.edu.it/>

D. lgs n. 297/1994, comma 1: La funzione docente

## ***TABELLEE ALLEGATI***

Tabella 1: check list

Tabella 2: scheda auto - valutativa

Tabella 3: istogramma sull'autovalutazione

Tabella 4: grafico a torta sull'autovalutazione

Tabella 5: analisi valutativa SWOT

Allegato 1: format macro progettazione

Allegato 2: schede didattiche sui 5 sensi

Allegato 3: scheda di osservazione A. Calvani

Allegato 4: thread del 2<sup>^</sup> anno di tirocinio

Allegato 5: commento valutazione di processo/percorso c/o scuola dell'infanzia "E. de Amicis" a.s. 2019/2020

Allegato 6: commento valutazione di processo/percorso c/o scuola primaria "O. Pighin" a.s. 2021/2022

Allegato 7: commento valutazione di processo/percorso c/o scuola primaria "O. Pighin" a.s. 2022/2023

## Allegato 1: format macro progettazione

### PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

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

Competenze di base di scienze sulla conoscenza del proprio corpo

**Disciplina** (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

Scienze

**Traguardi per lo sviluppo della competenza** (di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)

L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere (collegato al cambiamento delle stagioni).

Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, ne riconosce e descrive il suo funzionamento (relativamente alle caratteristiche sui cinque sensi).

(pag. 67 - Indicazioni Nazionali 2012)

**Obiettivi di apprendimento** (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)

Dalle **Indicazioni Nazionali**:

**Osservare e sperimentare sul campo**: avere familiarità con la periodicità dei fenomeni (stagioni)

**L'uomo, i viventi e l'ambiente**: riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente (pag. 67- Indicazioni Nazionali 2012)

Esplorare l'inverno con i cinque sensi.

Conoscere le caratteristiche di ogni senso affinché l'alunno sappia comprenderne l'utilità e l'importanza.

Capire le azioni che si possono compiere con e senza i cinque sensi.

**Bisogni formativi e di apprendimento** (in relazione al traguardo indicato)

La classe di riferimento risulta abbastanza coesa e positiva anche se vi è qualche alunno non ancora integrato completamente nel gruppo classe.

Dunque, si procederà verso la promozione di un clima comunitario e di condivisione attraverso il progetto legato ai cinque sensi.

Con la sperimentazione di varie attività sensoriali si svilupperà la curiosità nei confronti dell'ambiente circostante (cambiamento delle stagioni focalizzandosi sull'inverno) e si toccherà con mano gli elementi caratterizzanti della stagione invernale legata ai cinque sensi.

Essendo un percorso multidisciplinare ma prevalentemente scientifico, il progetto si baserà sull'attuazione e prosecuzione delle varie fasi del metodo scientifico.

**Situazione di partenza** (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)

La classe prima è composta da 21 alunni, due dei quali non frequentano e non sono italo-foni. In classe, dunque, ci sono 19 bambini di cui tre di origine marocchina e uno di origine cinese. Due di questi presentano delle difficoltà nella comprensione della lingua italiana e non sono completamente in grado di formulare frasi di senso compiuto, ma sono comunque abbastanza integrati nel gruppo classe.

Data questa situazione di partenza comprendo che, a differenza dello scorso anno, c'è la necessità di andare a piccoli passi nell'attuazione della progettazione anche perché gli alunni hanno appena iniziato il grande e lungo percorso della scuola primaria.

Attraverso il tirocinio diretto del secondo periodo si attueranno attività legate ai cinque sensi contestualizzate all'interno del periodo invernale (concentrandosi sui colori, abbigliamento, frutta e verdura dell'inverno). Il lavoro verrà svolto in classe ma si procederà anche con la visita all'agriturismo vegano - orto didattico di Lusìa e alla biblioteca comunale per addentrarsi maggiormente nel progetto legato ai cinque sensi.

Alcune **domande stimolanti** per l'esperienza di apprendimento degli studenti possono essere:

Domande più generiche come:

Cosa sono i cinque sensi?

Quando li usate?

Potete farne a meno?

Domande più specifiche:

Che cosa osservate fuori dalla finestra?

Perché gli alberi sono spogli?

Che frutta e verdura mangiate in inverno? È dolce? È aspra?

Tutte queste domande sono semplici e legate al contesto esterno ma vicine agli alunni e ben comprensibili ed utili per iniziare in modo accattivante le attività.

**Conoscenze e abilità** (che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)

**Conoscenze**

I cinque sensi: vista, udito, olfatto, gusto e tatto

Le caratteristiche dell'inverno

Conoscenza di luoghi nuovi o non molto conosciuti (orto-didattico / biblioteca)

**Abilità**

Esplorare e descrivere materiali ed oggetti attraverso i cinque sensi

Riconoscere l'utilizzo dei cinque sensi nella quotidianità esplorando l'ambiente esterno

Discriminare gli elementi legati all'inverno

Seguire le fasi del metodo scientifico sperimentale per svolgere le attività (osservazione, formulazione domande, formulazione ipotesi, sperimentazione, registrazione dei dati, conclusione/valutazione)

Svolgere attività in gruppo in modo collaborativo e cooperativo

## Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	Inviadiprimaacq uisizione
Conoscenza dell'argomento proposto	Conoscere ed analizzare i cinque sensi	L'alunno conosce i cinque sensi e sa evidenziarne le caratteristiche	L'alunno conosce in modo approfondito i cinque sensi e li associa correttamente nella quotidianità (fa inferenze)	L'alunno conosce i cinque sensi e li associa durante la quotidianità.	L'alunno conosce i cinque sensi in modo basilare	L'alunno, con l'aiuto dell'insegnante, riconosce i cinque sensi
			L'alunno descrive in modo pertinente ed autonomo esperienze sensoriali integrando riflessioni personali	L'alunno descrive in modo pertinente esperienze sensoriali	L'alunno descrive, non sempre in modo pertinente, esperienze sensoriali	L'alunno è in grado di descrivere esperienze sensoriali solo se accompagnato dall'insegnante
Connessione con l'ambiente circostante	Esplorare ed indagare l'ambiente attorno a noi	L'alunno esplora ed indaga l'ambiente invernale formulando domande e creando collegamenti	L'alunno esplora ed indaga l'ambiente invernale e crea autonomamente corrette associazioni con alcuni materiali, oggetti ed elementi (vestiario invernale, frutta e verdura dell'inverno, colori invernali ecc...)	L'alunno esplora ed indaga l'ambiente invernale e crea associazioni con alcuni materiali, oggetti ed elementi (vestiario invernale, frutta e verdura dell'inverno, colori invernali ecc...)	L'alunno esplora ed indaga l'ambiente invernale e presuppone semplici associazioni con alcuni materiali, oggetti ed elementi (vestiario invernale, frutta e verdura dell'inverno, colori invernali ecc...)	L'alunno esplora ed indaga l'ambiente invernale solo grazie alla guida dell'insegnante, e presuppone semplici associazioni con alcuni materiali, oggetti ed elementi (vestiario invernale, frutta e verdura dell'inverno, colori invernali ecc...)
Attenzione e partecipazione	Ascoltare e collaborare partecipando attivamente alle attività proposte	L'alunno partecipa alle attività e si confronta con gli altri in modo sereno, collaborativo e cooperativo	L'alunno partecipa attivamente operando scelte condivise, ottimizzando le idee di ciascuno e proponendo interessanti vissuti personali	L'alunno partecipa operando scelte condivise e proponendo vissuti personali	L'alunno partecipa alle attività operando scelte individuali	L'alunno partecipa alle attività solo grazie al supporto dell'insegnante o dei compagni

### SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

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

Il compito autentico, attraverso il quale gli alunni potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte, sarà dapprima la partecipazione a delle attività legate ai cinque kim sensoriali progettate da me (Kim vista, tatto, gusto, olfatto, udito) e la successiva preparazione di nuovo materiale, da parte dei bambini della classe prima, per la classe seconda. Attraverso oggetti da osservare, suoni da ascoltare, cibi da assaggiare/ bevande da bere, odori (spezie) da annusare e oggetti da toccare preparati dalla classe prima, i bambini si sentiranno coinvolti e parteciperanno in un'attività utile nei confronti di classi che hanno già affrontato questi argomenti ma che sono sicuramente utili per ripassare.

Oltre a ciò, si avrà la possibilità di uscire dalla scuola ed avvicinarsi al contesto sociale. Verrà proposta l'uscita all'agriturismo vegano e orto – didattico per assaporare la frutta e la verdura di stagione (olfatto e gusto) e alla biblioteca comunale per ascoltare una lettura animata sull'inverno (udito) e i suoni che richiamano l'inverno stesso. Infine, il progetto verrà descritto e spiegato ai bambini di classe seconda, vicini come annualità ai protagonisti del progetto e, in più, il prodotto finale verrà condiviso e donato alle famiglie.

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

Durante tutto l'arco del tirocinio avverrà un monitoraggio continuo da parte mia attraverso l'osservazione della classe e la predisposizione e compilazione di alcune griglie di valutazione. La modalità di rilevazione degli apprendimenti avverrà in maniera trifocale:

Per quanto riguarda la dimensione **soggettiva**, verrà consegnato un semplice questionario auto-valutativo agli alunni con il quale dovranno esprimere, attraverso domande a risposta chiusa, come si sono sentiti a livello emotivo durante e dopo il progetto e cosa è rimasto impresso loro grazie all'esperienza vissuta. Precedentemente a ciò, per far comprendere maggiormente il questionario si discuterà, in modo abbastanza libero, su come sono trascorse le varie lezioni ed attività in modo tale che fin da subito gli alunni facciano emergere le loro emozioni e si sentano, ancora una volta, protagonisti dell'esperienza vissuta.

Relativamente alla dimensione **oggettiva**, le attività che si svolgeranno durante le ore di attuazione del progetto e il compito autentico saranno valutate da me per comprendere le conoscenze documentabili degli alunni.

Infine, per quanto concerne la dimensione **intersoggettiva**, più ampia, sarà mio compito osservare le dinamiche, assieme alla mia tutor di tirocinio e poterne discutere insieme. In aggiunta a ciò, con la condivisione delle attività nella classe seconda, potrò notare un feedback anche da parte degli alunni di questa classe e capire come si relazionano e comunicano l'esperienza vissuta.

**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente di apprendimento</b> ( <i>setting</i> )	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie</b> ( <i>strumenti materiali didattici analogici e digitali</i> )	<b>Attività</b>
<b>4 ore: Introduzione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classe 1<sup>^</sup></li> <li>- Biblioteca</li> </ul>	Le quattro stagioni (ponendo attenzione sull'inverno)	<p><b>Format:</b> lezione narrativa, lezione integrativa</p> <p><b>Tecniche:</b> riflessive e cooperative</p>	<p><b>Analogiche:</b> materiale di cancelleria lavagna di ardesia</p> <p><b>Digitali:</b> lim Computer</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apertura di una lettera che introduce il percorso</li> <li>- Visione di brevi video sulle stagioni</li> <li>- Biblioteca: lettura di due albi illustrati sulle stagioni</li> <li>- Attività sulle 4 stagioni (Come mi vesto in primavera, estate, autunno, inverno?)</li> </ul>
<b>20 ore: Sviluppo dell'argomento e focus sui cinque sensi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classe 1<sup>^</sup></li> <li>- Ristorante vegano e orto-didattico <i>Il profumo della freschezza</i></li> <li>- Giardino della scuola</li> </ul>	I cinque sensi e l'inverno	<p><b>Format:</b> laboratorio, lezione integrativa lezione di approfondimento</p> <p><b>Tecniche:</b> di analisi e di riproduzione operativa riflessive e cooperative</p>	<p><b>Analogiche:</b> lavagna di ardesia, materiale di cancelleria, fettucce, libro sull'inverno, schede didattiche</p> <p><b>Digitali:</b> lim, siti internet audio e video casse acustiche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Attività legate ai cinque sensi (Gusto con assaggio di frutta di stagione, Tatto con stoffe invernali e oggetti, Udito con suoni e rumori invernali, Vista dei colori dell'inverno in orto didattico, Olfatto di spezie e profumi/odori invernali...)</li> <li>- Uscita al ristorante vegano e orto - didattico di Lusia</li> <li>- Schede didattiche sui cinque sensi e l'inverno</li> </ul>
<b>6 ore: Ripasso degli argomenti trattati e conclusione del progetto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classe 1<sup>^</sup></li> <li>- Classe 2<sup>^</sup></li> </ul>	<p>Riassunto dei concetti rilevanti legati ai cinque sensi</p> <p>Schede di valutazione del progetto</p>	<p><b>Format:</b> lezione di approfondimento e lezione attiva con scambio e dibattito</p> <p><b>Tecniche:</b> Conversazione clinica, argomentazione e discussione</p>	<p><b>Analogiche:</b> lavagna di ardesia, materiale di cancelleria, schede didattiche</p> <p><b>Digitali:</b> lim, siti internet audio e video</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riassunto dei concetti focali sui cinque sensi</li> <li>- Schede didattiche sui cinque sensi</li> <li>- Consegna di schede valutative del progetto agli alunni</li> <li>- Consegna scheda valutativa per l'insegnante tutor</li> <li>- Condivisione del progetto con la classe 2<sup>^</sup> attraverso le attività di Kim create dagli alunni</li> </ul>

## Allegato 2: schede didattiche sui cinque sensi

### UDITO

DISEGNA LE ORECCHIE AL POSTO GIUSTO

GLI ORGANI DI **SENSO** DELL' **UDITO** SONO:

GLI OCCHI

LE ORECCHIE

LA LINGUA

LE ORECCHIE SI TROVANO:

AI LATI DELLA TESTA

AL CENTRO DELLA TESTA

LA PARTE ESTERNA È FORMATA DA:

PADIGLIONE AURICOLARE

LOBO

IL LOBO È TENERO ED È IN BASSO




UNISCI CON LE → OGNI ANIMALE AL VERSO CHE FA E OGNI OGGETTO AL SUONO CHE PRODUCE

ELIII

BAU BAU

MIAO

DRIIIN

MUUUU

BRIIUM

CIAC CIAC

CRACRA



## IL SENSO DELL' UDITO

OSSERVA I DISEGNI E COMPLETA LE FRASI COLORANDO LA PAROLA ESATTA

SENTO IL **SUONO** **RUMORE** DELLA 

SENTO IL **SUONO** **RUMORE** DELLE 

SENTO IL **CANTO** **ROMBO** DEL 

SENTO IL **CANTO** **ROMBO** DELL' 

### OLFATTO

DISEGNA IL NASO AL POSTO GIUSTO

L'ORGANO DI **SENSO** DELLO **OLFATTO** È:

LA PELLE

LA LINGUA

IL NASO

IL NASO SI TROVA:


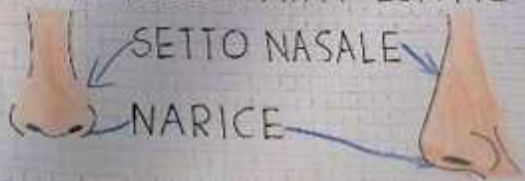
AI LATI DELLA TESTA

AL CENTRO DELLA TESTA

COLLEGA CON DELLE → I NOMI ALLE PARTI ESATTE

SETTO NASALE

NARICE

## L'OLFATTO

SEGNA CON UNA X LE RISPOSTE ESATTE.

CHI STA ANNUSANDO?

CON IL **NASO** PUOI:

MANGIARE

ANNUSARE

ASCOLTARE

VEDERE


ODORARE

GUSTARE



## VISTA

DISEGNA GLI OCCHI AL POSTO GIUSTO




SEGNA CON UNA X IL GIUSTO COMPLETAMENTO

GLI ORGANI DI **SENSO** DELLA **VISTA** SONO:

LA PELLE   
 LE ORECCHIE   
 GLI OCCHI   
 IL NASO   
 LA LINGUA

GLI OCCHI SI TROVANO:  
 UNO IN ALTO, UNO IN BASSO   
 UNO A SINISTRA, UNO A DESTRA

COLLEGA CON DELLE LE PARTI DELL'OCCHIO AL LORO NOME



SCEGLI LA RISPOSTA ESATTA CON UNA X

QUANDO TI CAPITA DI SBATTERE LE PALPEBRE?  
 QUANDO DORMO   
 QUANDO C'É UNA LUCE FORTE   
 QUANDO C'É POLVERE   
 LE PALPEBRE SERVONO A VEDERE   
 PROTEGGERE

## GUSTO

DISEGNA LA BOCCA AL POSTO GIUSTO



L'ORGANO DI **SENSO** DEL **GUSTO** É:

IL NASO   
 LA PELLE   
 LA LINGUA   
 GLI OCCHI

LA LINGUA SI TROVA

SOPRA I DENTI  SOPRA IL NASO  NELLA BOCCA

COLLEGA CON LE → LE PARTI DELLA BOCCA AL DISEGNO.




COLLEGA CON LE → OGNI FRUTTO AL SUO INTERNO



PER OGNI FRASE SCRIVI IL NOME DEL FRUTTO.

- É ARANCIONE, LA MANGI A SPICCHIO FAI LA SPREMUTA: É L'**ARANCIA**
- É GIALLO, É ASPRO: É IL **LIMONE**
- É ROSSO É DURO, DENTRO HA TANTI PICCOLI CHICCHI ROSSI: É IL **MELAGRANO**
- HA UNA FORMA ALLUNGATA DENTRO HA UNA POLPA BIANCA: É LA **PERA**

IL GUSTO SEGNA CON UNA X IL BAMBINO CHE USA IL GUSTO



COMPLETA, COLORANDO L'AZIONE ESATTA CON LA LINGUA PUOI:

ANNUSARE  ASCOLTARE   
 ASSAPORARE  VEDERE   
 GUSTARE  UDIRE

CON LA LINGUA PUOI SENTIRE:

IL PROFUMO  IL COLORE   
 IL GUSTO  LA FORMA   
 LA MUSICA  IL SAPORE

## TATTO



### Allegato 3: scheda di osservazione A. Calvani

#### Strumento per l'osservazione della lezione

Nello strumento osservativo per l'analisi della lezione proposta da Calvani<sup>1</sup> i descrittori sono ulteriormente esplicitati da domande guida. Lo strumento, qui configurato come check list, può essere utilizzato per l'auto-osservazione o per l'etero-osservazione. È possibile inserire uno spazio per le note dell'osservatore.

Descrittore	Domande guida	Si/No/ Parzialmente	Note
<b>Parte preliminare</b>			
• Richiesta di attenzione (eventuale)	Si riesce a ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?		
• Richiami alle attività già svolte	Si richiamano attività e conoscenze già note?		
• Dichiarazione di intenti della lezione	Si mette in risalto quale sarà l'oggetto della lezione?		
• Regole e criteri cui attenersi	Si sottolineano criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (quali alzare la mano, chiedere il permesso dell'insegnante per parlare)?		
<b>Parte centrale</b>			
<i>a) Dimensione didattico-espositiva</i>			
• Padronanza ed adeguatezza del contenuto	Ci sono errori o imprecisioni nella presentazione? Il contenuto si presenta ben rispondente alle capacità e alle motivazioni degli alunni? Si impiegano eventuali strategie di semplificazione?		
• Chiarezza del linguaggio	Il linguaggio usato è alla portata degli allievi oppure si impiegano termini difficili o espressioni complicate?		
• Problematizzazione	Si lasciano pause nell'esposizione e si pongono frequenti domande affinché gli alunni intervengano attivamente nel dialogo?		
• Qualità del feedback agli alunni	Si riprendono e valorizzano le osservazioni degli alunni?		



<b>b) Dimensione comunicativa</b>			
• Ritmo, tono, espressione del volto e sguardo, postura	Tono della voce, orientamento dello sguardo e postura sono adeguati?		
<b>c) Dimensione gestionale</b>			
• Relazione con la classe e clima complessivo	Si riesce ad orientare su di sé l'attenzione degli allievi? Si evidenziano segni di noia, brusii o altri fattori di disturbo nella classe?		
• Gestione del tempo	Si tiene presente la gestione complessiva del tempo disponibile?		
• Partecipazione degli alunni	Si riesce a favorire l'inserimento nella discussione (e la partecipazione degli apporti) da parte di un numero ampio di alunni (riducendo eventuali accentramenti o emarginazioni)?		
<b>Parte finale</b>			
• Richiami di sintesi	Si richiamano sinteticamente, magari in uno schema o una mappa grafica, i concetti emersi?		
• Assegnazione di ulteriori attività	Si assegnano attività di approfondimento pertinenti con la lezione e adeguate alle possibilità degli allievi?		

#### Allegato 4: thread 2^ anno di tirocinio

Buongiorno a tutti,

sono Mariafrancesca Corà, ho 24 anni e abito a Lendinara in provincia di Rovigo. Ho conseguito il diploma di ragioniere programmatore all'Istituto "Primo Levi" di Badia Polesine (RO) nel 2014 e mi sono laureata in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università di Padova il 5 ottobre 2017. Anche quest'anno, come lo scorso anno, mi è stato rinnovato l'incarico annuale c/o la Scuola Primaria di Bergantino dove insegno matematica, scienze, tecnologia e immagine in due classi quinte. Questa esperienza lavorativa ha rafforzato la mia convinzione di voler diventare un'insegnante e conseguentemente ad iscrivermi al corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria. Diverse sono state, nel corso degli anni, le esperienze di volontariato e lavorative a contatto con i bambini di varie età. Le prime attività di volontariato come animatrice le ho effettuate presso i centri parrocchiali e successivamente con l'Associazione Gea Mater Onlus. Faccio parte del gruppo Scout di Lendinara dove sono capo scout delle "coccinelle", bambine che hanno un'età compresa tra gli 8 e 11 anni; ho lavorato come educatrice al doposcuola per una cooperativa; ho seguito un gruppo di disabili durante l'Erasmus a Dublino e sono coordinatrice degli educatori all'interno dell'Associazione "La Volanda" che svolge attività per migliorare l'autonomia dei ragazzi con disabilità.

Credo che il tirocinio, attraverso il confronto, offra la possibilità di condividere gli obiettivi e di raggiungere, pertanto, un arricchimento culturale e professionale.

Per me l'insegnante deve saper coinvolgere, comunicare, ascoltare e valorizzare le potenzialità di ogni bambino in modo che ognuno dia il massimo delle proprie capacità. Credo che il gioco, finalizzato all'apprendimento e al potenziamento delle abilità, abbia un ruolo importante nello svolgimento delle attività didattiche perché essendo innato e composto da regole migliora lo sviluppo e il benessere fisico, sociale, emotivo e cognitivo.

La scuola dovrebbe essere un luogo confortevole, di dialogo e confronto, per far star bene sia studenti che insegnanti i quali dovrebbero svolgere il loro lavoro con motivazione e sentire questa professione come una vocazione.

In questo gruppo mi rendo disponibile a condividere e a confrontare i nostri lavori, obiettivi ed idee, utili per la nostra crescita personale, universitaria e lavorativa.

Buona giornata a tutti,

Mariafrancesca Corà

**Allegato 5: commento valutazione di processo/percorso c/o scuola dell'infanzia "E. de Amicis"  
a.s. 2019/2020**

\* Per la Valutazione di Progetto, di Percorso/Processo, della Relazione annuale, ogni soggetto valutante è chiamato ad esprimere il proprio giudizio in riferimento agli indicatori sui quali ha competenza.

*Eventuali considerazioni del Tutor del tirocinante*

Mariafrancesca è una ragazza impegnata in varie attività di volontariato dove sono coinvolti bambini e ragazzi con disabilità. Ha esperienza scolastica grazie alla MAD. Sto attualmente lavorando con Mariafrancesca, non solo in ambito scolastico ma anche nello scoutismo e posso solo esprimere un giudizio positivo. Il modo in cui coinvolge i bambini nella attività è accattivante e il suo comportamento è corretto e coerente con il suo operato.

**Allegato 6: commento valutazione di processo/percorso c/o scuola primaria "O. Pighin" a.s.  
2021/2022**

**Valutazione delle attività di tirocinio del tutor dei tirocinanti**

**Quarto anno - A. A. 2021/22**

Studentessa CORA' MARIA FRANCESCA		
Insegnante tutor del tirocinante (mentore) CATTOZZO PAOLA		
Istituto Scolastico di afferenza ISTITUTO COMPRENSIVO DI LENDINARA		<i>"O. Pighin"</i> scuola primaria <i>Lusia</i>

Dimensioni	Indicatori di competenza	Osservazioni del tutor del tirocinante
<b>Didattica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Individua i bisogni e le risorse dei gruppi e degli/e alunni/e attraverso l'attività osservativa</li> <li>● Progetta interventi educativi e didattici coerenti con il contesto coordinandosi con il tutor dei tirocinanti e utilizzando metodologie adeguate</li> <li>● Motiva le scelte operate nella progettazione</li> <li>● In autonomia conduce azioni didattiche attente ai processi di apprendimento e alle esigenze di tutti/e gli/e alunni/e</li> <li>● Predisporre e utilizza modalità e strumenti per la valutazione degli apprendimenti</li> </ul>	<p>L'insegnante tirocinante ha trascorso tutto il primo quadrimestre osservando gli alunni delle classi quinte del plesso di Lusia, al fine di individuare le potenzialità e i punti critici della classe. Ha in tale periodo conosciuto gli alunni ed ha collaborato con l'insegnante di classe, prendendo confidenza con l'ambiente e facendosi conoscere dai ragazzi. Nel secondo quadrimestre, in accordo con l'insegnante, ha programmato e realizzato un'unità didattica di scienze relativa all'apparato scheletrico. Ha svolto in autonomia le lezioni in classe, unendo la classica lezione frontale ad attività in palestra, e facendo realizzare ad ogni alunno un lapbook nel quale venivano sintetizzati e schematizzati tutti i contenuti presi in considerazione. L'unità si è conclusa con la somministrazione di schede di verifica per valutare il grado di comprensione e di memorizzazione degli argomenti svolti.</p>
<b>Relazionale</b>	<p><i>Con gli alunni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Crea un clima di classe accogliente e inclusivo</li> <li>● Si relaziona positivamente con tutti gli alunni (ascolta, comunica in modo empatico, dà feedback...)</li> <li>● Gestisce situazioni conflittuali o di disturbo</li> </ul>	<p>La studentessa tirocinante ha dimostrato una buona capacità di comunicazione con gli studenti, fornendo aiuto a coloro che ne avevano bisogno o che lo richiedevano. Al contempo, durante il tempo trascorso in palestra, luogo solitamente più complicato da gestire, è riuscita a mantenere viva l'attenzione e ha mantenuto la disciplina in modo sereno e con toni pacati. Grazie alla sua capacità di gestire le dinamiche di classe i ragazzi l'hanno accolta e riconosciuta come una insegnante di classe.</p>

**Allegato 7: commento valutazione di processo/percorso c/o scuola primaria "O. Pighin" a.s.**

**2022/2023**

<b>Professionale</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conosce e rispetta le norme e le regole del contesto scolastico</li><li>• Condivide con il tutor dei tirocinanti osservazioni, scelte, riflessioni</li><li>• Rispetta gli impegni concordati anche riorganizzando il proprio percorso</li><li>• Riflette sulle proprie competenze professionali in formazione</li></ul>	Gli interventi effettuati, sia come osservatrice sia come insegnante sono sempre stati fatti nel rispetto delle esigenze della classe che degli insegnanti titolari. Mariafrancesca è stata sempre puntuale nel presentarsi a scuola nelle giornate concordate, ha saputo offrire soluzioni diversificate per gli alunni più in difficoltà, sfruttando e mettendo a disposizione le sue conoscenze e le sue idee per il bene della classe e offrendo all'insegnante titolare nuovi spunti da mettere in pratica nel futuro.
----------------------	---	--

*Le osservazioni riportate nella presente scheda concorrono alla valutazione annuale del tirocinante.*

*Lusia, 20 marzo 2023*

*Firma*

*Il tutor del tirocinante*

*Paola Cattozzo*

*Paola Cattozzo*