



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

IL METODO EAS
Proposta di un'unità didattica per
l'insegnamento del podcast alla scuola primaria

Relatore: Manlio Piva

Laureanda: Sara Rigoni

Matricola: 1171674

Anno accademico: 2022/2023

Sommario

SOMMARIO	2
INTRODUZIONE	1
1. I MEDIA A SCUOLA	3
1.1. I MEDIA NEL TEMPO	3
1.2. IL RUOLO DELLA SCUOLA	5
1.3. L'EDUCAZIONE MEDIALE	6
2. IL METODO EAS	10
2.1. ORIGINI	10
2.2. DEFINIZIONE DI EPISODIO DI APPRENDIMENTO SITUATO	14
2.2.1. <i>E di Episodio</i>	15
2.2.2. <i>A di Apprendimento (significativo)</i>	16
2.2.3. <i>S di Situato</i>	18
2.3. GLI EAS NELLA DIDATTICA	18
2.3.1. <i>L'EAS come didattica per competenze</i>	19
2.3.2. <i>Momento preparatorio</i>	22
Flipped learning	23
L'insegnante	25
Lo studente	27
2.3.3. <i>Momento operatorio</i>	27
L'insegnante	30
Lo studente	30
2.3.4. <i>Momento ristrutturativo</i>	32
L'insegnante	34
Lo studente	35
2.4. VALUTAZIONE DEGLI EAS	35
3. IL PODCAST	40
3.1. COS'È UN PODCAST	40

3.1.1. Storia della radio.....	40
3.1.2. Dalla radio al podcast.....	42
3.2. DIDATTICA CON I PODCAST	51
3.2.1. Obiettivi disciplinari	59
3.2.2. Obiettivi relazionali ed emozionali	62
3.2.3. Obiettivi legati alla tecnologia e all'informatica	66
3.2.4. Uno strumento didattico inclusivo.....	67
3.3. REALIZZAZIONE DEL PODCAST	69
3.3.1. Fasi preliminari	70
3.3.2. Ruoli e ricerca	72
3.3.3. Preproduzione.....	73
3.3.4. Produzione	76
3.3.5. Postproduzione	78
3.3.6. Podcasting	80
3.3.7. Il docente e la valutazione	81
4. PROPOSTA DIDATTICA.....	84
4.1. IDEAZIONE E MOTIVAZIONE	84
4.2. PROGETTAZIONE DI UN'UDA	89
5. CONCLUSIONI.....	99
BIBLIOGRAFIA.....	102
FONTI NORMATIVE.....	109
ALLEGATO 1 – FORMAT PER SCENEGGIATURA.....	110

Introduzione

La veloce diffusione delle tecnologie e dei media, ormai presenti in ogni ambito della nostra vita, ha inevitabilmente influenzato anche la scuola e le persone che ne fanno parte. Risulta quindi essenziale che anche le istituzioni scolastiche si impegnino per andare incontro a questi cambiamenti, integrando sempre più efficacemente i linguaggi mediali nell'attività didattica, per rinnovarsi a nuovi stili e ritmi di apprendimento.

Già a partire dagli anni '80, Freinet (1978) propone un approccio diverso, di tipo laboratoriale, volto a stimolare una partecipazione attiva e a creare situazioni di apprendimento *real life*, attraverso il quale gli alunni sono aiutati a orientarsi e vivere positivamente il contesto socioculturale in cui sono immersi. Tra i diversi paradigmi didattici che sposano tale pensiero, all'interno di questa tesi viene descritto e analizzato il recente metodo EAS, acronimo di Episodi di Apprendimento Situato, messo a punto da Pier Cesare Rivoltella (2013; 2015; 2016), che lo propone come un modello alternativo di fare scuola. Questo consiste in una sorta di rielaborazione della *flipped classroom*, in cui vengono invertiti i tradizionali momenti di insegnamento/ apprendimento (Mazur, 1991). Viene inoltre prediletta una didattica di tipo laboratoriale, con attività fortemente contestualizzate, che richiedono una partecipazione attiva da parte degli alunni, ottenendo risultati positivi sia a livello di coinvolgimento che di apprendimento significativo (Lage, Platt & Treglia, 2000; Ausubel, 1978).

Questo progetto di ricerca ha l'obiettivo di descrivere e analizzare tale metodo, evidenziando come la sua applicazione possa rivoluzionare l'attuale modo di fare didattica, con riscontri positivi sull'apprendimento degli alunni. Si propone, inoltre, di mostrare come l'utilizzo di episodi di apprendimento situato, oltre a facilitare la comprensione e lo studio dei contenuti disciplinari, risulti anche particolarmente efficace al fine di insegnare diversi linguaggi mediali attraverso il loro uso nel corso dell'EAS stesso. In particolare, attraverso questo metodo, che vede nei media digitali nuove opportunità educative, è stato approfondito il podcast, una tipologia di contenuto che sta sempre più emergendo all'interno dello scenario dei media e della formazione. L'utilizzo e la creazione di podcast a scuola aiutano, infatti, a raggiungere diversi obiettivi (disciplinari, relazionali

ed emozionali, legati alla tecnologia e all'informatica) andando a sviluppare competenze quali la ricerca, la scrittura, la capacità di parlare in modo efficace, la risoluzione di problemi, la gestione del tempo, l'attenzione e il miglioramento del vocabolario.

Analizzando la struttura della tesi, nel primo capitolo si parla dell'importanza che ricoprono i media all'interno della società odierna, partendo con un *excursus* storico del loro sviluppo, che li ha resi sempre più protagonisti nella vita delle persone. Ci si interroga poi sul ruolo che dovrebbero assumere le istituzioni scolastiche nei loro confronti e sulla necessità di inserire nei curricula di ogni ordine e grado indispensabili percorsi di educazione mediale.

All'interno del secondo capitolo viene presentato il metodo EAS, partendo dalla descrizione delle sue origini e dalla definizione di episodio di apprendimento situato, analizzando dettagliatamente questi tre termini per coglierne a pieno il senso. Si passa, in seguito all'approfondimento del metodo EAS nella didattica, facendolo rientrare nella didattica per competenze e descrivendo separatamente i tre momenti fondamentali che lo costituiscono: preparatorio, operatorio e ristrutturativo. Per ognuno di essi vengono specificate le azioni che compiono l'insegnante e gli studenti e le differenti logiche didattiche messe in gioco. Per concludere il capitolo, vengono presentate diverse modalità attraverso cui è possibile per l'insegnante valutare un episodio di apprendimento situato.

Nel terzo capitolo viene poi approfondito il concetto di podcast, tramite l'analisi della sua definizione e una breve panoramica sulla sua storia e sulle caratteristiche che lo contraddistinguono. Si prosegue poi parlando della sua applicazione dal punto di vista didattico, come strumento inclusivo e utile a una pluralità di fini educativi, e delle fasi da seguire per realizzarlo concretamente.

La tesi si conclude con una proposta didattica volta a conoscere la struttura e le diverse possibilità di utilizzo di questo linguaggio mediale in ambito educativo, tramite episodi di apprendimento situato. Dopo aver illustrato l'idea e le motivazioni che hanno orientato le mie scelte, viene presentata, servendosi del format di Wiggins e McTighe (2004), la progettazione di un'UDA interdisciplinare di storia e italiano legata alla mitologia greco-romana.

1. I MEDIA A SCUOLA

1.1. I media nel tempo

Nel corso della storia, sono progressivamente sorte numerose nuove tecnologie e strumenti comunicativi, andando di volta in volta a modificare le modalità di codificazione, acquisizione e comunicazione delle informazioni e a coinvolgere processi mentali sempre in un qualche modo diversi. Tanto sono stati rivoluzionari i cambiamenti che ognuno di essi ha portato, che nel corso della storia è stato possibile individuare una successione di diversi *frame*, ovvero differenti strutture cognitive sviluppate da ogni tecnologia della comunicazione e dell'informazione, che fanno da cornice al nostro pensiero, modificando codici, linguaggi e modi in cui elaboriamo le informazioni (De Kerckhove, 1993; Ong, 2014).

Il primo *frame* ad essersi sviluppato riguarda la comparsa del linguaggio e quindi della comunicazione orale. Questo è stato seguito dallo sviluppo della scrittura (secondo *frame*), che da pittografica e ideografica è diventata alfabetica e ha portato all'invenzione della stampa come terzo *frame*. Quest'ultimo ci ha permesso di avere libri, giornali e tutti quei materiali che ancora oggi sono protagonisti all'interno della scuola. Il *frame* successivo, sviluppato tra l'800 e la prima metà del '900, è stato costituito dai media elettrici (telegrafo, telefono, fotografia, cinema, radio, tv), strumenti più avanzati che hanno dato a questi linguaggi mediali possibilità espressive sempre maggiori. Ultimo *frame* è quello dell'oggi, della società dell'informazione e della conoscenza nata in seguito alla rivoluzione informatica. Con la diffusione del computer e la nascita del Web ogni persona può essere sia fruitore dei contenuti presenti in rete, sia creatore ed editore di propri artefatti digitali, oltre ad avere la possibilità di condividere risorse e comunicare con altre persone. A differenza di prima, "il testo non è più tendenzialmente chiuso e definito, ma rimane aperto a nuove variazioni [...], possiamo sempre aggiungere nuovi nodi al Web, la scrittura si fa multimediale, ipertestuale, ipermediale, interattiva, collaborativa" (Tonegato, 2021, p. 22). La nascita del Web 2.0 e dei dispositivi mobili, come tablet e cellulari, ha rappresentato la principale causa del grande cambiamento avvenuto negli ultimi anni. Questi, infatti, come il computer, di cui si potrebbero definire

una “versione portatile”, sono diventati “una sorta di medium universale o di *meta-medium*”, in cui convergono diversi media, “che può simulare gli altri codici e le altre tecnologie di comunicazione” (Solidoro, 2004, p. 73). Tramite essi è infatti possibile guardare o modificare foto e video, ascoltare musica o comporla, creare presentazioni, leggere testi, scrivere, navigare sui social o nel Web... ma anche unire tra loro questi elementi eliminando la separazione tra più dispositivi mediali, che vanno tutti a convergere su un unico supporto.

Ma andiamo ora a chiarire meglio i termini che stiamo usando: che cos’è un medium? Si potrebbe definire come quel mezzo e strumento che permette il trasferimento e la ricezione di contenuti, anche a distanza. Tuttavia, guardando al significato della parola si potrebbe fare una riflessione più profonda. Un medium, infatti, è “ciò che sta in mezzo”, uno spazio di negoziazione dei significati, un collegamento a livello sia temporale che spaziale, capace di facilitare la nostra interazione con le altre persone e con il contesto. Come scrivono Ottolini e Rivoltella (2014), “i media abitano oggi in profondità le nostre esistenze, determinano il modo in cui ci costruiamo come persone, segnano le modalità attraverso le quali sviluppiamo relazioni con il mondo e con gli altri” (p. 47), fungendo da cornice di significato ai messaggi scambiati (Doglio, 2000). Non si possono considerare solamente come “dei veicoli che trasmettono significati elaborati al di fuori di loro, ma sono essi stessi un messaggio” (Doglio, 2000, p. 25).

Allora, se l’influenza che questi mezzi di comunicazione hanno nella nostra vita quotidiana è così rilevante, risulta essenziale interrogarsi su come abbia luogo l’interazione tra i media e i suoi utenti, e come renderla il più positiva possibile. Provare a trovare una risposta a queste domande dovrebbe essere uno degli obiettivi principali dell’educazione al giorno d’oggi (Doglio, 2000), che si deve interfacciare con un bambino che è già “un essere multimediale”, in quanto le modalità che utilizza per conoscere, conoscersi e relazionarsi si basano sull’unione di una varia gamma di mezzi (Maragliano, 1996). Per lui, sia il Web che i dispositivi digitali “sono intimi familiari, che non hanno bisogno di presentazioni, anzi sono diventati [...] i principali strumenti di relazione con gli altri, di interpretazione del mondo e di crescita cognitiva” (Piva, 2021, p. 9).

1.2. Il ruolo della scuola

Come abbiamo visto, siamo immersi in una società in cui i media digitali occupano un ruolo da protagonisti sia nell'informale che nel formale, quindi sia nella vita quotidiana del bambino che a scuola, inviandogli una grande quantità di stimoli che influenza i suoi processi di apprendimento. L'azione dell'insegnante oggi sta proprio nel mezzo tra quell'educazione formale, che avviene in determinati luoghi e tempi, in maniera eterodiretta, non autonoma e tipicamente poco ludica; e l'educazione informale, che utilizza vari media, è diffusa, autodiretta, libera e spesso coinvolgente. Appare ovvio, che in un sistema educativo così differente e complesso rispetto a qualche anno fa, anche la scuola debba riconsiderare la propria posizione, assumendosi il compito di formare nuove competenze negli studenti, che consentano loro "di interagire in maniera funzionale con il nuovo ecosistema mediale" (Jenkins, 2010, p. 43). Andando oltre la semplice alfabetizzazione legata alla lettura e alla scrittura, la scuola d'oggi dovrebbe trattare la cultura attraverso la pluralità di linguaggi con cui quotidianamente ci troviamo a interfacciarci e a comunicare. Consolidare negli alunni le competenze di base riguardanti l'uso dei media e delle principali tecnologie deve essere per la scuola un obiettivo fondamentale a cui tendere. Come scrive Tonegato (2021), infatti, "l'utilizzo di più strumenti tecnologici, vari codici e modi diversificati di strutturare i momenti di insegnamento e apprendimento grazie all'uso della rete, può solo aiutare alla definizione di un progetto educativo completo per gli alunni" (p. 29)

Si crea così un ambiente multimediale (Galliani, 2002) in cui la comunicazione avviene attraverso modalità differenti, ma integrate molto bene tra loro. In questo modo, è possibile offrire un'educazione coerente al "mondo ad alto flusso di comunicazione" (Doglio, 2000, p. 77) in cui viviamo, dando ai bambini l'opportunità di migliorare le loro esperienze di comunicazione nel contesto extrascolastico, di fare esperienza con strumenti utili per comunicare e di riflettere su di essi.

Bisogna, infatti, considerare che i bambini di oggi saranno i cittadini di domani, a cui, quindi, è indispensabile fornire gli strumenti essenziali ad orientarsi nel contesto in cui si inseriranno, permettendo loro di vivere positivamente all'interno delle strutture socio-culturali del presente e del futuro. È imprescindibile allora inserire percorsi di

educazione mediale all'interno del curriculum scolastico, andando a lavorare sulla competenza digitale, che rientra anche tra le otto competenze-chiave di cui il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea raccomandano lo sviluppo a scuola. Questa competenza, inoltre, nella società odierna diventa anche una dimensione di cittadinanza, volta a favorire una cultura partecipativa, in cui gli ostacoli alla partecipazione civica e all'espressione artistica sono abbastanza limitati, incoraggiando così la fruizione, creazione e divulgazione di prodotti digitali. All'interno di una cultura di questo tipo "i soggetti sono convinti dell'importanza del loro contributo e si sentono in qualche modo connessi gli uni con gli altri" (Jenkins, 2010, p. 57). Educando attraverso i media allora è anche possibile dare valore ai prodotti realizzati dai bambini, facendoli sentire parte importante di un insieme più grande e motivandoli a collaborare apportando sempre nuovi contributi.

Quest'ottica, che vede nei media degli effettivi linguaggi e prodotti culturali e non solo degli strumenti utili alla comunicazione, è ormai diffusa anche a livello internazionale, grazie alla Dichiarazione di Grunwald. Questo documento, prodotto dal Congresso Internazionale sulla Media Education tenuto dall'UNESCO in Germania nel 1982, si potrebbe definire la "Magna Carta" della *media education*, volta a porre all'attenzione dei sistemi politici ed educativi l'esigenza di incentivare la consapevolezza critica delle persone rispetto ai media. La Dichiarazione spiega, infatti, come questi "siano parte della nostra cultura, svolgono una funzione fondamentale nel processo dello sviluppo dei popoli, abbiano una stretta relazione con la cittadinanza attiva e la partecipazione" (Ottolini, Rivoltella, 2014). A ragione di questo, sollecita famiglie, istituzioni scolastiche, professionisti e politica a lavorare insieme per garantire un'adeguata educazione mediale ai bambini, proponendo iniziative volte a promuovere capacità di analisi e uso consapevole dei media.

1.3. L'educazione mediale

Andiamo allora ad approfondire in cosa dovrebbe consistere questa educazione mediale, di cui abbiamo parlato finora, e come realizzarla concretamente.

La *media education*, o appunto educazione mediale, viene definita come “quell’ambito delle scienze dell’educazione e della comunicazione e del lavoro educativo che considera i media come risorsa integrale per l’intervento formativo” (Rivoltella & Rossi, 2019, p. 18), ponendo quindi l’attenzione educativa ai media e ai loro linguaggi. L’obiettivo principale di questa attività è quello di formare conoscenze e abilità riguardo alle relazioni tra media, insegnamento e apprendimento, andando a sviluppare diverse dimensioni. Si tratta di quelle che Gee (2013) definisce le “grammatiche interne”, ovvero le regole di funzionamento di dispositivi e linguaggi, le “grammatiche esterne”, che riguardano il bambino e le relazioni sociali significative che instaura con i compagni nello svolgimento dell’attività, e le “identità” che man mano si costruiscono grazie a questo confronto con gli altri. Ecco che attraverso l’educazione mediale si vanno a realizzare dei percorsi formativi capaci di toccare aspetti come quello della cittadinanza attiva e partecipata e della realizzazione della propria persona.

Parlando di *media education* bisogna tener ben presente che questo termine può avere tre declinazioni principali, chiaramente descritte da Ardizzone e Rivoltella (2008):

- educare con i media, ovvero utilizzandoli come strumenti a supporto dell’insegnamento delle discipline, per rendere le lezioni maggiormente interattive e coinvolgenti, ottenendo un impatto positivo sugli apprendimenti;
- educare ai media, rendendoli oggetto dell’intervento educativo, tema di studio e riflessione critica. Si pone così l’accento sul fatto che “i media non sono (solo) strumenti, sono cultura” (Buckingham, 2006), di cui è importante conoscere gli aspetti storici, sociologici e come si utilizzano;
- educare attraverso i media, quindi includendo i due punti precedenti per andare a costruire percorsi educativi “atti a favorire l’utilizzo di dispositivi mediali nella didattica, la conoscenza critica dei linguaggi, l’espressione creativa della dimensione della socialità” (Tonegato, 2021, p. 29). L’intero processo di insegnamento/ apprendimento viene visto come una “comunicazione mediatizzata”, in cui l’intervento didattico avviene attraverso i diversi media.

La via più auspicabile da seguire per la scuola è ovviamente quest’ultima, che vede i media come “dispositivi complessi e integrati, capaci di sintetizzare molteplici livelli di

significazione” (Ottolini, Rivoltella, 2014, p. 159) e “che permettono nuovi apprendimenti secondo logiche partecipative e condivise” (*ivi*, p. 131). La cooperazione e lo scambio divengono mezzi di conoscenza indispensabili e, a questo scopo, Rivoltella sottolinea la necessità di riconsiderare i modelli educativi presenti, orientandoli verso uno più relazionale e cooperativo. Relazionale in quanto c’è un costante scambio di informazioni e ogni singolo elemento del sistema (studente, insegnante, medium) può funzionare ora da emittente, ora da ricevente; cooperativo perché la conoscenza, anziché essere trasmessa, va costruita e concordata in gruppo (Rivoltella, 1999).

Secondo la prospettiva socioculturale dell’apprendimento, i media operano come artefatti culturali, che fungono da mediatori nei processi di insegnamento/apprendimento e nella creazione di conoscenze in maniera attiva, mediata, sociale e contestualizzata (Vygotskij, 2007; Lont’ev, 1977; Scribner, 1995; Engeström, 1995). In quest’ottica, rispetto alla didattica trasmissiva e unidirezionale, avviene uno “spostamento dalla centralità dell’insegnamento alla centralità dell’apprendimento” (Rivoltella, 2017, p. 18) che porta sia adulto che bambino a ripensare il proprio ruolo. La conoscenza non sarà più detenuta esclusivamente dall’insegnante, che per questo, però, non diventa meno importante come si potrebbe pensare ad un primo impatto, anzi, la sua mediazione didattica ed educativa tra i media e lo studente che vi si avvicina, risulta ancora più indispensabile (Rivoltella, 2012). Sotto il ruolo di “regista”, deve cercare di progettare lezioni in cui i bambini apprendano nel fare (Scribner, 1995), svolgendo attività pratiche sui linguaggi mediali che si troveranno ad usare nel loro futuro ed esperienze che li rendano protagonisti attivi del processo educativo. Con queste modalità sarà possibile e interessante lavorare su diversi livelli di competenza, a partire dalla conoscenza e gestione delle risorse mediali, per passare all’efficiente uso dei linguaggi e arrivare, infine, alla capacità di realizzare contenuti propri. All’interno di percorsi didattici sulla conoscenza dei media, infatti, le attività di lettura e di scrittura mediale si rivelano ugualmente importanti e interconnesse tra loro. L’obiettivo delle prime è quello di mostrare forma, funzionamento, linguaggio e significato del media presentato, grazie alla riflessione critica su materiali creati da terzi. Le seconde, invece, portano alla realizzazione in gruppo di artefatti digitali (ad esempio: podcast, video,

fumetti, mostre fotografiche) al fine di sviluppare le rispettive conoscenze e abilità sia comunicative che espressive. Entrando più nello specifico, questo processo di scrittura mediale si può suddividere nelle seguenti sei fasi (Galliani, 1988; Messina, 2004):

- ideazione: scelta e rappresentazione mentale di ciò che si andrà a creare;
- lavorazione con e sui materiali: ricerca e analisi di artefatti precedentemente realizzati da altri e selezione di materiali utili al proprio lavoro;
- sceneggiatura e/o *storyboard*: progettazione dettagliata di ogni scena attraverso la redazione di un testo scritto e/o visuale;
- realizzazione delle immagini: produzione del lavoro pianificato per ottenere l'artefatto voluto;
- montaggio: strutturazione definitiva del testo mediale realizzato;
- fruizione: valutazione dell'artefatto prodotto e visione in gruppo del risultato.

In maniera più specifica, le vedremo nell'ultimo capitolo applicate all'insegnamento del linguaggio mediale del podcast.

2. IL METODO EAS

2.1. Origini

Nel corso di questo capitolo verrà descritta la metodologia EAS, acronimo di Episodi di Apprendimento Situato, introdotta dal professore Pier Cesare Rivoltella e diffusasi in Italia a partire dal 2014. Questa, come vedremo, rappresenta un'ottima modalità per inserire l'educazione mediale all'interno del curriculum scolastico attraverso pratiche didattiche innovative.

Rivoltella racconta che l'idea di episodio di apprendimento situato iniziò a vagargli in testa grazie dall'influenza di Norbert Pachler e Theo Hug, con cui partecipò al seminario *Media Education today. An open discussion forum* tenutosi all'Università di Bolzano-Bressanone nel 2010. In quell'occasione, Pachler descrisse durante un suo intervento il principio alla base del *microlearning*, ovvero "la necessità di lavorare su segmenti circoscritti di contenuto, organizzando attorno ad essi delle attività brevi, possibilmente di produzione, e incorniciando il tutto attraverso istruzioni prelieve e riflessioni da condurre *ex-post*" (Rivoltella, 2013, p.5). Approfondendone il concetto, il *microlearning* si può descrivere come un processo di apprendimento informale legato all'odierna cultura dei media, che è caratterizzata dalla transmedialità, dalla frammentazione e riorganizzazione dei formati testuali e da un loro utilizzo in tempi sempre più ridotti.

In questa prospettiva didattica, le attività di cui parla Pachler sono i cosiddetti ESL (*Episodes of Situation Learning*) che avvengono in contesti di vita reale, al di fuori dall'aula scolastica, creando in un ambiente informale possibilità di apprendimento formale. Questa idea colpì particolarmente Rivoltella, che se la immaginò anche strutturata al contrario: "lavorare nella classe, trasformando un momento e uno spazio formali in un'opportunità di apprendimento che abbia le stesse caratteristiche dell'apprendimento informale" (*ivi*, p. 6). Questa integrazione tra formale e informale, di cui si è parlato anche nel capitolo precedente, è stato uno degli elementi che hanno poi portato alla nascita del metodo EAS. Infatti, guardando alle dinamiche presenti nella maggior parte delle scuole, in cui prevaleva una didattica di tipo trasmissivo, Rivoltella

vide la necessità di rovesciare la situazione, “di ripensare l’aula stessa come se fosse uno spazio esperienziale”, cercando nei diversi modi possibili “di portare la vita nella scuola” (Rivoltella, 2016, p. 17). Questo, venne ben esemplificato dall’azione educativa di Don Milani (2004), che nella sua scuola realizzava episodi capaci di favorire l’apprendimento dei suoi ragazzi e sempre situati, in quanto basati sul contesto e l’esperienza della vita quotidiana. La scuola li portava a sviluppare un approccio creativo e critico alla produzione dei contenuti, rispondendo ai loro bisogni, alle loro domande e coinvolgendoli in una comunicazione generativa.

Tornando all’idea di rovesciamento nella didattica, non si può non parlare di Freinet, uno degli esponenti principali dell’attivismo pedagogico e colui che ha forse più ispirato Rivoltella nella creazione del suo metodo. Immerso in un contesto in cui a scuola prevaleva l’uso della lezione frontale e del manuale, Freinet (Freinet & Eynard, 2013) ne individua due grandi limiti: l’assenza d’interazione tra insegnante e alunni, in quanto il primo spiega e i secondi ascoltano perlopiù senza intervenire e assumendo un atteggiamento passivo; e la decontestualizzazione, l’astrattezza, il divario tra quanto insegnato e le esperienze di vita dei bambini. A queste modalità di insegnamento, afferma, conseguono difficoltà di apprendimento per gli studenti, proprio perché non si passa attraverso l’esperienza, l’attivazione, il confronto e la metariflessione. Viene inoltre richiesto lo svolgimento di compiti per casa al duplice fine di appropriarsi dei contenuti affrontati in classe, riguardandoli e studiandoli, e di esercitarsi praticamente nella risoluzione di problemi. Tuttavia, evidenzia Freinet, se un bambino non ha compreso quanto spiegato a scuola, continuerà a non comprenderlo nemmeno a casa e a non riuscire a svolgere i compiti assegnati. Mostra così la presenza di un problema di fondo in questo modo di fare scuola, ovvero il fatto che viene affidato “all’insegnante il compito di favorire il primo accesso dello studente alle informazioni, senza accorgersi che la sua competenza andrebbe meglio sfruttata affiancando lo studente nel momento dell’apprendimento” (Rivoltella, 2016, p. 24). Ma se questo momento avviene a casa durante lo studio e lo svolgimento dei compiti, è molto probabile che le difficoltà persistano.

Ecco che Freinet, pensando a come poter rendere significative le conoscenze e migliorare i processi di apprendimento, propone un'altra modalità chiamata "lezione a posteriori", che poi anche Rivoltella ha fatto sua nel metodo EAS e che rappresenta l'essenza del metodo della *flipped classroom*, come si vedrà meglio in seguito. Si tratta di rovesciare i due momenti insegnamento/apprendimento, spostando quest'ultimo a scuola e il primo contatto con le informazioni (che tradizionalmente vengono trasmesse dall'insegnante) a casa in autonomia. La lezione dell'insegnante avviene solo in seguito, quando ogni studente individualmente ha già fatto ricerca, creandosi un'infarinatura generale degli argomenti trattati, realizzato artefatti e discusso insieme ai compagni. Dopo che gli alunni hanno avuto tutto il tempo a disposizione per cercare, provare, risolvere problemi e chiarirsi dubbi, arriva il supporto dell'insegnante che fornisce loro correzioni, commenti, integrazioni. Si tratta di un "adulto significativo che orienta, indirizza, suggerisce senza togliere spazio all'iniziativa; [...] un regista della situazione didattica che regola le interazioni che avvengono all'interno del *setting* senza eliminare il piacere della scoperta" (Rivoltella, 2016, p. 28) Quest'ultimo, quindi, "non sostituisce il lavoro dello studente, lo completa attivandone il momento riflessivo e, attraverso di esso, gli esiti metacognitivi" (Rivoltella, 2013, p. 48). Ecco il "valore didattico della scoperta" (Rivoltella, 2016, p. 25).

Altro aspetto interessante presente nel metodo Freinet, poi ripreso e modificato anche in quello degli EAS, sono le conferenze degli studenti, ovvero dei momenti in cui viene lasciato spazio agli alunni per esporre ciò che hanno scoperto e imparato al resto della classe. I punti forti di questa pratica per il bambino sono diversi, come il consolidamento delle sue conoscenze, lo sviluppo delle capacità di parlare in pubblico e di trovare spunti di miglioramento per il proprio lavoro grazie alle osservazioni dei compagni. Questi ultimi, invece, acquisiscono la capacità di ascoltare in modo critico, di identificare eventuali errori nel lavoro degli altri e di comunicare le proprie opinioni così che siano utili per chi le ascolta.

Tutti questi aspetti e questa diversa modalità di gestire la lezione, che ponevano al centro della didattica il bambino come protagonista assoluto in una vera e propria "scuola del fare", incuriosirono e ispirarono Rivoltella. Ulteriori spunti in questa

direzione, riconosce gli siano giunti anche da grandi educatori e pedagogisti del passato come Maria Montessori, Dewey, Bruner, Gardner o il già citato Don Milani, cogliendo molti presupposti dall'attivismo pedagogico. Come successe per Freinet e molti dei grandi nomi appena citati, si trovò a mettere in discussione e ripensare ad alcuni elementi della didattica tradizionale che non lo convincevano, delineando sempre più la propria visione da cui poi sarebbe nato un vero e proprio metodo.

Un ulteriore tassello alla definizione di quest'ultimo è stato aggiunto con l'inserimento dei tablet nella didattica scolastica e la nascita del progetto MOTUS (*MONitoring Tablet Utilization in School*) ad opera del centro di ricerca diretto da Rivoltella, il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia). Questo progetto era volto a portare gli insegnanti a sfruttare tutte le potenzialità del tablet nella didattica, sia come *player* multimediale (di testi, video, audio, siti web, ...) sia come "macchina autoriale" (Rivoltella & Ferrari, 2010) con cui è possibile creare contenuti e pubblicarli facilmente. Rivoltella ha così provato ad unire l'utilizzo dei dispositivi mobili a lezioni progettate per episodi di apprendimento situato, notando che questo accostamento risultava efficace. Tuttavia, è importante sottolineare che nel metodo EAS non è imprescindibile l'utilizzo di tali dispositivi. Infatti, come dice Rivoltella questo "deve piuttosto considerarsi come un approccio integrale (e integrato) all'insegnamento che, certo, nel caso dell'utilizzo di dispositivi digitali mobili trova la propria applicazione preferenziale, ma che funziona a prescindere dalla loro presenza" (Rivoltella, 2013, p. 52).

La svolta finale è stata per l'autore del metodo la partecipazione al seminario *Traiettorie non lineari di ricerca* tenutosi all'Università di Salerno nel 2011, in cui era ospite il fisiologo Alain Berthoz che parlò del suo libro *Semplicità* (2011). Rivoltella si interrogò su come questo concetto, appartenente all'area della biologia, potesse essere collegato con la didattica ed effettivamente trovò delle interessanti analogie: semplicità significa "ridurre la complessità, renderla affrontabile" (Rivoltella, 2016, p. 38) senza semplificare o banalizzare, ma individuando le strategie per far fronte alla realtà complessa in cui viviamo. Così, anche le attività di insegnamento e apprendimento si potrebbero considerare semplesse: l'alunno ha il compito di scegliere, tra le molte

informazioni trovate e soluzioni individuate al problema posto, quelle che effettivamente gli sono utili rispetto a ciò che sta cercando. D'altro canto, parte del lavoro dell'insegnante è quello di rendere accessibile le conoscenze ai propri alunni, in base alla loro età e livello di apprendimento, per quanto complesse siano in partenza. Per farlo deve scegliere bene quali contenuti trattare (e di conseguenza quali escludere), oltre ai mediatori didattici da utilizzare e il percorso attraverso cui presentarli.

2.2. Definizione di Episodio di Apprendimento Situato

Riprendendo le parole di Rivoltella (2015), si potrebbe definire un EAS come “un'attività di insegnamento e apprendimento che attraverso un contenuto circoscritto, uno sviluppo temporale ridotto e un agire contestualizzato si propone come forma di insegnamento efficace e opportunità di apprendimento significativo” (p. 13). Ogni episodio di apprendimento situato è una porzione di azione didattica, al suo interno strutturata in tre fasi, che ora verranno brevemente accennate per essere approfondite in seguito. In queste è possibile individuare le azioni chiave svolte da insegnante e studente nei processi di insegnamento/apprendimento. Esse sono:

- la fase preparatoria, in cui lo studente viene “posto in situazione”, messo di fronte a un problema e portato a far emergere i propri dubbi. Azioni chiave: trovare, comprendere;
- la fase operatoria, con cui vengono applicati i principi dell’“imparare facendo” e proposte allo studente attività in gruppo volte a risolvere il problema precedentemente presentato attraverso la produzione di un artefatto. Azioni chiave: elaborare, agire;
- la fase ristrutturativa, ovvero un momento riflessivo e metacognitivo sui processi attivati e i prodotti realizzati nel corso dell'EAS, prima attraverso la condivisione e successivamente la pubblicazione. Azioni chiave: riflettere, condividere.

Si andrà ora ad approfondire il concetto di episodio di apprendimento situato, analizzando singolarmente questi tre termini per comprenderne a fondo il significato.

2.2.1. E di Episodio

Un EAS è episodico, ossia “piccolo, circoscritto, contenuto per tempo e dimensioni” (Rivoltella, 2016, p. 49), solitamente si conclude in una lezione, durando da mezz’ora a due ore circa, in base alle specifiche esigenze didattiche. Richiama l’idea del *microlearning* che, inserito in contesti formali, come quello scolastico, si concretizza in “piccole unità di sapere (*microcontents*), da gestire attraverso piccole attività (*microactivities*) in porzioni di tempo a loro volta contratte (*microtimes*)” (Rivoltella, 2013, p. 52).

L’episodicità dell’EAS, secondo Rivoltella (2016) è riconducibile al principio di semplicità di Berthoz (2011), di cui si è già parlato, riferendosi alla capacità di un essere vivente di agire rapidamente ed efficacemente nella risoluzione di un problema. Questo, infatti, include al suo interno il concetto di rapidità, non intesa come velocità o fretta, ma come concentrazione del lavoro in un tempo circoscritto, senza dilungarsi con la stessa attività per più giorni con il rischio di spezzettare eccessivamente il lavoro. Per quanto riguarda il compito richiesto all’interno di ogni singola lezione, al contrario, viene svolto con lentezza e cura, dedicandogli tutto il tempo necessario.

Con “rapidità” rispetto agli EAS si intende, “in un singolo episodio, in un tempo circoscritto, progettare lo svolgimento di un’attività così significativa da consentire la comprensione di un problema o di un tema molto più grande e complesso” (Rivoltella, 2016, p. 53). Ecco che diventa essenziale scegliere accuratamente il contenuto adatto ad esemplificare nella sua totalità la tematica da trattare. Utilizzando un termine di Ciampolini (1993), si parla di “didattica breve”, non svelta, non con poco significato, in quanto non per forza brevità è antitesi di complessità, ma semplicemente una didattica più attenta ai contenuti realmente significativi, che lascia in secondo piano ciò che appare meno rilevante.

Altra idea errata che gira intorno all’episodicità dell’EAS è riferita al timore della frammentarietà della didattica, al rischio che venga perso il senso d’insieme dell’argomento e della disciplina a causa della divisione del curriculum in episodi. Tuttavia, bisogna considerare che tutti questi singoli episodi proposti sono parte di un percorso preciso, uno sfondo integratore comune (Zanelli, 1986), pensato a priori dall’insegnante nell’ottica di una progettazione per competenze, come vedremo più avanti.

2.2.2. A di Apprendimento (significativo)

L'EAS è un episodio di apprendimento. Facendo riferimento a studiosi come Ausubel (1978) o Gardner (1999), parliamo di apprendimento significativo o profondo, descritto come il risultato dell'integrazione delle nuove conoscenze acquisite con quelle precedenti, grazie a un accurato processo di generalizzazione e comparazione dei contenuti. Questo permette allo studente, anche trovandosi di fronte a situazioni e problemi diversi rispetto a quelli che aveva incontrato fino a quel momento, di essere in grado di orientarsi, pescando dal proprio bagaglio di conoscenze apprese e trovando una soluzione euristica. Al contrario, quando l'apprendimento è superficiale e mnemonico, riuscirà ad applicare ciò che ha imparato a situazioni già note e affrontate in classe attraverso una soluzione puramente procedurale, ma dovendo fronteggiare qualcosa di nuovo o più complesso si troverà spiazzato. Questo perché spesso i contenuti non vengono davvero compresi a fondo, problematizzati, contestualizzati, messi in pratica in maniera esperienziale, ma solamente ripetuti e studiati. Appare ovvio che l'auspicio per l'insegnante sia quello di formare alunni capaci di applicare soluzioni euristiche a problemi complessi, alunni effettivamente competenti "non perché sanno qualcosa, ma perché sanno utilizzare quello che sanno per risolvere i problemi che gli si presentano" (Rivoltella, 2016, p. 59), che alla fine è anche l'idea dell'intelligenza di Garner.

Per arrivare a questo tipo di apprendimento (significativo) è necessario dedicare agli studenti il giusto tempo, procedere con calma per permettere loro di fare esperienze, motivo per cui è imprescindibile una ristretta selezione dei contenuti trattati. Questo, tuttavia, non deve costituire un problema o un motivo di preoccupazione, in quanto il tempo è un fattore essenziale per il raggiungimento di apprendimenti non superficiali, ma destinati a permanere nella memoria a lungo termine degli alunni, permettergli di affrontare problemi e situazioni complesse e di diventare realmente competenti.

Secondo le prospettive delle neuroscienze cognitive, della neuroeducazione (Rivoltella, 2012) e della bioeducazione (Frauenfelder, Santoianni & Striano, 2004), l'idea di EAS massimizza le tre le prospettive di apprendimento fondamentali che la ricerca in questo settore ha dimostrato essere in gioco nell'apprendimento umano: esperienza,

modellamento e ripetizione. La prima, l'esperienza, è una modalità di apprendimento sostenuta da moltissime ricerche come l'*embodied cognition* (Gibbs, 2006) che, considerando i bisogni, le necessità e le caratteristiche del bambino, vede l'approccio corporeo all'apprendimento tra i più immediati ed incisivi. Essa sostiene "l'importanza del coinvolgimento globale dell'allievo a partire dalle esperienze che valorizzano la corporeità" (Casolo, 2019, p. 498), integrando la didattica teorica con momenti di didattica attiva. L'utilizzo di un apprendimento esperienziale, fatto attraverso la scoperta e la manipolazione dei contenuti, permette di avvicinare gli alunni alla realtà che stanno studiando, rendendola concreta, e di sviluppare in loro un atteggiamento critico e curioso. Restituisce loro un ruolo attivo, sia nella costruzione di un bagaglio di conoscenze personale, sia nell'analisi dei fenomeni, che nel raggiungimento di un sapere critico e creativo. Questa modalità sta al centro del metodo EAS sia nella fase anticipatoria, con la ricerca autonoma dei contenuti, il confronto con i propri dubbi e il tentativo di trovarci una risposta, sia in quella operatoria, in cui gli alunni sono attivi nella realizzazione di un artefatto per risolvere il problema posto.

La seconda modalità che aiuta nell'apprendimento ed è scientificamente sostenuta dalla presenza dei neuroni specchio nel nostro cervello (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Jacoboni, 2008), è il modellamento. Si tratta di neuroni senso-motori che si azionano nel momento in cui una persona vede svolgere un'azione a qualcun altro, la immagina mentalmente o la compie in prima persona. Dunque, anche solo l'osservazione permette un principio di apprendimento per imitazione e rispetto all'EAS questa è presente in tutti e tre i momenti, come vedremo: anticipatorio attraverso gli esempi mostrati e gli stimoli portati dall'insegnante, operatorio grazie alla collaborazione con il gruppo che porta automaticamente al confronto di idee e pratiche, ristrutturativo durante il *debriefing* in cui le osservazioni di compagni e insegnante rappresentano ottimi spunti di riflessione.

La terza e ultima modalità, la ripetizione, ricopre un ruolo essenziale nell'apprendimento, svolgendo "la funzione principale nell'attivazione del processo di trasformazione biochimica che guida il passaggio dalla memoria breve termine a quella lungo termine" secondo gli studi di Eric Kandel (2010). Gli EAS lavorano molto sulla

ripetizione, infatti permettono agli studenti di tornare più volte sui medesimi concetti (durante i compiti a casa, la presentazione del *framework* concettuale, il completamento dell'attività e, infine, il *debriefing*), ma anche di riprenderli aiutandone la comprensione e il ricordo, grazie alle presentazioni in classe degli artefatti di ogni gruppo e alla loro successiva discussione.

2.2.3. S di Situato

Infine, aspetto fondamentale per un apprendimento significativo è la sua contestualizzazione, infatti, "più l'apprendimento è contestualizzato più ci garantiamo riguardo alla sua efficacia, più lo rendiamo astratto e decontestualizzato e più rendiamo il compito di apprendimento impegnativo e difficile a prescindere da quanto effettivamente lo sia" (Rivoltella, 2016, p. 54).

Un EAS è situato, ovvero tiene in considerazione l'ambiente di apprendimento, aspetto di fondamentale importanza per creare le condizioni ottimali per imparare, come confermano anche numerosi studi a riguardo. In particolare, pensando all'attivismo viene subito in mente Dewey (2004), grande sostenitore del *learning by doing* e della sollecitazione di processi di *problem solving*, che rendono lo studente attivo e partecipe. Rilevante è anche il movimento delle Scuole Nuove a cui appartiene Freinet, che critica l'astrattezza presente nelle scuole del suo tempo e il loro distacco dalla vita degli studenti e che cercò di concretizzare inserendo gli apprendimenti all'interno di un contesto. Grazie a questi spunti e a molti altri, il metodo EAS cerca di creare una relazione tra l'apprendimento e la situazione. Questo lo fa sia nella fase preparatoria, che porta gli alunni alla scoperta di pezzi di realtà contestualizzando i contenuti che verranno successivamente spiegati, sia nella fase operatoria, in cui si metteranno alla prova nella soluzione di un problema concreto e significativo.

2.3. Gli EAS nella didattica

Dal punto di vista didattico, ogni episodio di apprendimento situato è strutturato in tre momenti: anticipatorio, operatorio e ristrutturativo. Per ciascuno di questi è possibile individuare le azioni principali svolte dall'insegnante e dallo studente,

riconducendole a ben precise logiche didattiche, che vengono riassunte nella seguente tabella (Tabella 1) e descritte discorsivamente all'interno del capitolo.

Fasi EAS	Azioni dell'insegnante	Azioni dello studente	Logica didattica
Preparatoria	<ul style="list-style-type: none"> - Assegna compiti - Disegna ed espone un <i>framework</i> concettuale - Fornisce uno stimolo - Dà una consegna 	<ul style="list-style-type: none"> - Svolge i compiti assegnati - Ascolta, legge e comprende 	<i>Problem posing</i>
Operatoria	<ul style="list-style-type: none"> - Definisce i tempi dell'attività - Organizza il lavoro individuale e/o di gruppo 	<ul style="list-style-type: none"> - Produce e condivide un artefatto 	<i>Learning by doing</i>
Ristrutturativa	<ul style="list-style-type: none"> - Valuta gli artefatti - Corregge le <i>misconceptions</i> - Fissa i concetti 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizza criticamente gli artefatti - Sviluppa riflessione sui processi attivati 	<i>Reflective learning</i>

Tabella 1 - Le tre fasi della lezione per EAS

2.3.1. L'EAS come didattica per competenze

Trovo essenziale premettere che il metodo EAS si può ricondurre a una didattica per competenze e, come scrive giustamente Rivoltella (2014), "assumere a pieno la logica delle competenze nella didattica significa modificare radicalmente il modo di progettare, di fare valutazione, oltre che di insegnare" (p. 162). Andiamo allora ad analizzare alcune delle caratteristiche fondamentali che stanno alla base della didattica per competenze e che si possono ritrovare nel metodo EAS:

- Avere indicatori di competenza perlopiù trasversali e non relativi a una singola disciplina: attraverso la didattica, infatti, non si vuole promuovere la semplice

appropriazione delle informazioni, ma insegnare ad operare sulla e con la conoscenza in base a un “sapere di azione” (intelligenza situazionale, metacognizione, consapevolezza critica) di cui lo studente è protagonista. Rivoltella all’interno dei suoi libri (2013; 2015; 2016) spiega che spesso, parlando del metodo EAS, gli venivano esposti dubbi e timori rispetto alla possibilità che una progettazione organizzata per episodi di apprendimento rischi di rendere il curriculum frammentario, senza continuità e quindi poco chiaro. Per quanto sia un’osservazione lecita, l’autore spiega che, se non ci si limita a proporre una serie di EAS uno giustapposto all’altro, questo non avviene. Bisogna, infatti, entrare nella logica di una progettazione per competenze, secondo cui, nonostante lavori per singoli episodi, l’insegnante è focalizzato sullo sviluppo di precisi indicatori fissati precedentemente, concatenati tra loro e inseriti in uno scenario più ampio (Zanelli, 1986). In questo viene in aiuto l’utilizzo della rubrica valutativa, che permette di stabilire in principio tutti gli indicatori di competenza che si intendono osservare come evidenze di apprendimento. Nel momento in cui l’insegnante fa lavorare gli studenti su questi indicatori, che verranno poi utilizzati anche a fini valutativi, gli EAS non rappresentano più una serie di attività disarticolate, ma ben collocate all’interno di una precisa cornice progettuale che fa acquisire loro un senso d’insieme.

- Scegliere un curriculum breve, costituito da pochi contenuti ma significativi, al fine di lavorare sulle competenze: come sostiene Ausubel (1978) “è impossibile ottenere allo stesso tempo apprendimenti significativi e pensare di costruire un curriculum ampio. Quantità e qualità, numero dei contenuti e appropriazione degli stessi, sono obiettivi che si autoescludono” (Rivoltella, 2016, p. 61). Ecco che la scelta di chi segue il metodo EAS va proprio in questa direzione, ovvero quella di diminuire il numero di argomenti trattati a favore di un miglior apprendimento di quelli più significativi. Va quindi riconsiderato il curriculum nell’ottica di un curriculum breve: i tempi di ogni attività didattica verranno necessariamente dilatati e sicuramente non sarà possibile trattare tutti i contenuti inerenti a una determinata tematica, ma bisognerà fare una scelta e selezionarli in modo tale che risultino funzionali alle

attività da proporre. Anche se a primo impatto così potrebbe sembrare, non viene tolta importanza ai contenuti, ma questi diventano funzionali a far scoprire la struttura e l'epistemologia delle discipline di studio, grazie all'approfondimento dei loro elementi essenziali. Come scrive Rivoltella, "il valore formativo delle discipline risiede proprio in questo: nel fatto che esse, con la loro struttura mettono in forma la cultura; comprendere come funzionano significa, così, comprendere quel che qualifica la cultura che esse mettono in forma" (Rivoltella, 2016, p. 90). Per questo motivo, il focus non è tanto sulla quantità di contenuti da insegnare, ma più sulla qualità dei pochi selezionati e sulle competenze che questi sviluppano, che devono aiutare gli alunni a interiorizzare la *forma mentis* della disciplina di studio, comprendendo come questa riorganizza la cultura e andando a sviluppare quella "personalità metodologica" di cui si è parlato in precedenza.

- Porre l'attenzione più sulle competenze da sviluppare che sui contenuti, basandosi sui criteri di esemplarità e trasferibilità di cui parla Gardner (1999): ciò non significa, ovviamente, togliere importanza ai contenuti disciplinari, che restano ovviamente parte fondamentale del lavoro didattico, ma neanche farne l'unico obiettivo a cui punta la scuola. Questi vanno necessariamente affiancati allo sviluppo delle competenze, per arrivare a sviluppare un apprendimento completo e significativo, in quanto, come spiega perfettamente questa frase di Rivoltella (2016) "le competenze senza contenuti sono vuote, i contenuti senza le competenze sono ciechi" (p. 47). Ma a questo punto la domanda che sorge spontanea è come scegliere quali contenuti valga davvero la pena trattare tra i tanti. A tal proposito Gardner (1999) suggerisce due criteri di scelta che possono andare in aiuto all'insegnante: il primo è l'esemplarità, che consiste nella capacità di un contenuto di rappresentare un più ampio gruppo di contenuti ad esso collegati; il secondo è la trasferibilità, ovvero la possibilità di decontestualizzazione e applicazione dell'argomento alla conoscenza di altri fatti ed esperienze. Questa è una competenza essenziale da sviluppare negli studenti, perché solo così sapranno utilizzare le loro conoscenze nei vari ambiti di vita, attraverso la soluzione euristica dei problemi che si trovano ad affrontare.

2.3.2. Momento preparatorio

La prima fase dell'EAS consiste nel momento preparatorio, in cui l'insegnante è chiamato a organizzare il lavoro domestico degli studenti e la parte iniziale dell'EAS in classe. Questo ha lo scopo di avvicinarli al tema che verrà trattato, preparandoli allo svolgimento dell'attività che verrà loro proposta nel corso della seconda fase. L'insegnante, inoltre, più che valutare conoscenze o abilità, avrà modo di esplorare e conoscere i punti di vista iniziali dei suoi studenti rispetto ai contenuti da affrontare. Ma vediamo nel dettaglio le principali funzioni di questa prima fase:

- recuperare e rinforzare i prerequisiti (concetti, abilità, atteggiamenti, competenze) indispensabili per affrontare attivamente la fase operatoria una volta tornati in classe e fungere da ponte tra i nuovi argomenti e quelli trattati nel corso delle lezioni o degli EAS precedenti;
- far emergere le rappresentazioni degli alunni sui nuovi contenuti di studio e individuare le modalità per porre queste tematiche in relazione con le loro esperienze pregresse. Si richiede agli alunni di esprimere i loro punti di vista riguardo ai temi da affrontare, per aiutarli ad ancorare le nuove conoscenze a quelle già presenti nel loro bagaglio culturale (attraverso classificazione, denominazione, spiegazione, concretizzazione, ...), arrivando a costruire atteggiamenti e opinioni personali;
- familiarizzare con il lessico che si utilizzerà nel corso dell'EAS. Gli studenti possono crearsi già a casa una prima conoscenza dei termini specialistici relativi alla nuova tematica attraverso lo studio o la costruzione di glossari, per poi far pratica in classe;
- facilitare una prima esplorazione dei contenuti, che avviene attraverso una ricerca individuale o di gruppo da parte degli studenti sulla tematica che verrà trattata nell'EAS, allo scopo di ricavare informazioni che permettano di costruirsi un'idea a riguardo. Ciò li aiuta anche a diventare sempre più competenti nel fare ricerca, ponendosi le giuste domande, estrapolando informazioni utili e attendibili, analizzandole in maniera critica e organizzandole logicamente;
- introdurre l'oggetto di lavoro, concentrando su di esso l'attenzione degli alunni, preparandoli così alla fase operatoria in cui saranno attivamente coinvolti nel confronto con i contenuti.

Flipped learning

Questa prima fase dell'EAS si basa sul *flipped learning*, ovvero l'apprendimento rovesciato, così chiamato perché viene invertito l'ordine tradizionale delle azioni didattiche. In pratica, consiste nello spostamento della spiegazione dell'insegnante in seguito a un primo approccio ai contenuti disciplinari da parte degli studenti a casa. L'insegnamento non avviene più attraverso la trasmissione di informazioni dall'insegnante allo studente prima del loro studio, ma solo in seguito a un primo confronto autonomo da parte sua con i contenuti, che gli permette di esaminarli, approfondirli e individuare i punti poco chiari che necessitano dell'intervento dell'adulto. Di conseguenza l'apprendimento, invece di avvenire a casa in seguito all'ascolto della spiegazione in aula, com'è nella lezione tradizionale, avviene in classe solo dopo il contatto con i contenuti avuto precedentemente nell'ambiente domestico. La classe, quindi, invece che luogo per un primo approccio ai contenuti, diventa sede di discussione dei problemi su di essi individuati, che vengono esaminati insieme all'insegnante e ai compagni.

Risulta ovvio come, nell'applicare questo metodo, sia necessario un radicale ripensamento del lavoro domestico, che tradizionalmente è sempre stato pensato come un momento successivo alla lezione e dedicato allo svolgimento dei compiti per casa. La loro funzione in quel caso era quella della ripetizione e dell'esercitazione su quanto spiegato a scuola, risultando a volte poco motivanti. Con il metodo EAS, invece, viene data loro una funzione di anticipazione permettendo allo studente di confrontarsi con argomenti nuovi non ancora trattati in classe, attraverso la ricerca, la lettura, l'analisi di materiale di vario tipo in maniera autonoma, facendolo sentire così maggiormente motivato e sfidato. A partire dalle informazioni raccolte e a completamento di queste, l'insegnante crea la sua lezione, esplicitando le conoscenze chiave della nuova tematica per poter proseguire con le fasi successive dell'EAS in aula.

Dando uno sguardo al passato, è facile notare come questa modalità della lezione rovesciata nasca molto tempo prima rispetto alla diffusione del *flipped learning*. Basti pensare a Freinet, che per proporre un cambiamento rispetto alla didattica trasmissiva, passiva e poco motivante, ha creato la lezione a posteriori grazie a cui la classe diventa

un laboratorio per la ricerca individuale e di gruppo. “Una lezione che *arrivava dopo* che i suoi studenti avevano già lavorato su un’ipotesi, l’avevano messa a fuoco, si erano confrontati su di essa” (Rivoltella, 2016, p. 110). Per spiegare la sua idea Freinet (Freinet & Eynard, 2013) si servì della metafora della sete, sottolineando come, nell’uso dei metodi tradizionali, gli insegnanti non si chiedono se il bambino “abbia sete” di conoscenza, ma vogliono “farlo bere” a tutti i costi, ottenendo così inevitabilmente demotivazione, chiusura e insuccesso. D’altro canto, lui suggerisce un capovolgimento del processo: invece di imporre dall’alto conoscenze lontane dal mondo dei bambini, far sì che siano proprio loro a richiedere ciò che sentono il bisogno di conoscere. A partire dalle domande che nascono spontaneamente dai bambini, l’insegnante cerca di soddisfare la loro curiosità, sia fornendo loro materiale di approfondimento da consultare, sia preparando una lezione a posteriori volta a dare direttamente risposta alle domande poste, che verrà quindi seguita con coinvolgimento e interesse. Ecco che emerge una funzione dell’insegnante come guida, che accompagna gli alunni nella scoperta dei contenuti e nella creazione dei prodotti, per poi svolgere la sua lezione solo più tardi. Come sottolinea Rivoltella (2016), “all’insegnante si chiede sempre più la capacità di accompagnare lo studente a sviluppare competenze e strategie di ricerca, selezione, indicizzazione e archiviazione delle risorse” (p. 66). Per farlo, ci sono almeno due aspetti importanti che deve tenere in considerazione quando progetta la lezione rovesciata, per evitare il problema della demotivazione o della scarsa autonomia. Il primo è quello di procedere in maniera graduale, in modo tale da aiutare gli alunni a sviluppare una sempre maggiore autonomia nel lavoro; questo lo può fare per esempio iniziando a organizzare i momenti di aula rovesciata in classe, per passarli al domestico in un tempo successivo. Il secondo aspetto riguarda il materiale di supporto da fornire agli alunni, come schede operative, essenziale per accompagnarli passo dopo passo nelle ricerche e nello svolgimento del compito.

Oltre ai contenuti disciplinari, è compito dell’insegnante anche aiutare ogni alunno a costruire la propria “personalità metodologica”, come la definisce il pedagogista Mairieu (2002), ovvero quell’insieme di tendenze riguardanti il rapporto con lo spazio, il tempo, gli altri, gli strumenti, ecc. che caratterizzano lo studio di ogni bambino. Questa

“può essere sviluppata, corretta, ha bisogno di accompagnamento e necessita di una scuola di metodo alla quale crescere” (Rivoltella, 2016, p. 68). Per farlo è necessario strutturare le schede operative ricordando alcune indicazioni fornite da Mairieu:

- situazione d’uso, ovvero fornire consegne e indicazioni precise agli studenti in modo tale che siano orientati sul lavoro che viene loro richiesto e tutti riescano a svolgerlo nel modo migliore. Es: sottolinea le parole nuove, disegna quello che è descritto, prepara una scheda di sintesi, ...
- indicatori di apprendimento, che aiutano ogni studente a capire ciò che sa e ciò che ancora non sa, durante il processo di *problem setting*, ovvero di riflessione sul proprio apprendimento. Es: rispondere a una domanda, distinguere un concetto da un altro, manifestare un’abilità, ...
- prevedere la richiesta di performance, in particolare durante le attività svolte a casa, utili anche a far apprendere un certo metodo di lavoro che rispetti alcune fasi: preparare il lavoro grazie alla lettura sistematica, alla curiosità, alle domande che si pongono; leggere e rileggere appunti, osservazioni e i vari materiali a disposizione; dare forma ai materiali accumulati, con la creazione di un prodotto; rileggere e correggere l’artefatto realizzato per individuare possibili errori e allenare abilità metacognitive; anticipare domande e criticità che si potrebbero incontrare.

La cosa essenziale è che gli apprendimenti vengano sperimentati personalmente e ricavati direttamente dagli alunni attraverso la realizzazione di compiti.

L’insegnante

L’insegnante in questa prima fase svolge principalmente tre azioni, da compiere in maniera sintetica e comunicativamente efficace: assegna i compiti, presenta un *framework* e fornisce uno stimolo accompagnato da una consegna da seguire.

Per prima cosa, quindi, stabilisce i compiti da svolgere a casa che possono essere di vario tipo. Alcuni esempi potrebbero essere i seguenti: letture, ricerche *online*, interviste, analisi di caso, visione di video, ascolto di registrazioni audio, osservazioni, ricerca o realizzazione di foto, problemi da risolvere. Per rendere il compito chiaro e preciso sarebbe meglio che l’insegnante lo accompagnasse con una scheda operativa (appena

descritta sopra) volta a spiegarne gli obiettivi, le azioni da svolgere e il prodotto finale richiesto. Grazie a questo, ogni alunno potrà collegare i nuovi contenuti e attività con altri già affrontati in passato, venendo così facilitato nel suo processo di apprendimento; inoltre, avrà modo di confrontarsi con il problema presentato, creandosi idee, ponendosi domande, formulando ipotesi, provando a dare delle risposte.

A questo punto, una volta tornati in classe, l'insegnante attraverso un *framework* concettuale, precedentemente preparato, risponde alle domande della classe e recupera i concetti essenziali tra quelli già affrontati a casa in preparazione all'EAS. In pratica, si tratta di una breve lezione della durata di 10-15 minuti, incentrata su un principio, un'idea, una parola chiave, una regola, ... che risulterà fondamentale durante la seconda fase. Il *framework*, infatti, farà da sfondo all'attività che si andrà a presentare in seguito, ma ne darà anche un'anticipazione e un orientamento.

Dopodiché, l'insegnante deve fornire agli alunni uno stimolo, che vada a problematizzare quanto esposto nel *framework* precedentemente, agendo anche sulla loro motivazione e curiosità. Questo può essere rappresentato da un testo, una situazione o un'esperienza: il testo può presentarsi sotto forma di video, immagine o testo scritto (documento, passo letterario, caso, problema matematico, brano musicale...); la situazione può essere data da casi di studio o situazioni critiche (video interattivo, ambienti di simulazione, presentazione di dati...); esempi di esperienza sono, invece, esperimenti, osservazione di un fenomeno, testimonianza, ricerche nel Web, visionare un documento testuale o audiovisivo. In tutti e tre i casi, l'insegnante non sta facendo lezione, ma solamente stimolando l'immaginazione degli studenti attraverso uno stimolo breve, studiato e accessibile, volto a declinare in modo problematico ciò che è stato esposto in modo sintetico all'interno del *framework* concettuale. Lo stimolo viene sempre accompagnato da una consegna, punto di arrivo dell'intera fase preparatoria, che lancia l'attività, spiegando il piano di lavoro e il prodotto da realizzare sulla base dello stimolo dato (Rivoltella, 2013).

Lo studente

Come prima cosa, in questa fase, lo studente deve svolgere a casa i compiti che gli sono stati assegnati e mettere in atto un ascolto attivo in classe per comprendere le indicazioni dell'insegnante. Gli è inoltre richiesta una certa autonomia nell'organizzazione del lavoro e nella riflessione metacognitiva sui contenuti trattati.

La logica didattica più stimolata in questa prima fase è quella del *problem setting*, ovvero quell'attività, particolarmente presente nella didattica attiva e metacognitiva, che consiste nell'individuare dei problemi, riconoscendo ciò che non si è compreso. Ciò dà la possibilità agli alunni di mettere a fuoco quali sono le loro difficoltà e gli aspetti poco chiari, per comunicarlo all'insegnante che ne terrà conto per la sua spiegazione iniziale. È proprio questa, infatti, la principale funzione del lavoro preparatorio. Nello specifico, il *problem setting* va a lavorare su due versanti: la ripetizione e l'esperienza. La prima perché la comprensione critica che viene richiesta durante la fase preparatoria porta lo studente a leggere, produrre, rileggere e autocorreggersi, quindi a svolgere un lavoro implicitamente ripetitivo anche se sempre agganciato a un compito, quindi significativo, contestualizzato e motivante. La seconda, invece, è vista come un "fare che sostiene il riflettere" (Rivoltella, 2016, p. 81) in riferimento all'attività di produzione che si chiede di realizzare.

2.3.3. Momento operatorio

Il momento operatorio rappresenta il cuore dell'EAS e consiste nello svolgimento di una micro-attività individuale o più spesso di gruppo, durante la quale si chiede di lavorare sulla situazione stimolo precedentemente presentata, producendo un artefatto. Per farlo potrebbe essere d'aiuto l'utilizzo di media digitali, soprattutto per facilitare una successiva condivisione, anche se non è strettamente necessario. Ci sono, invece, alcune caratteristiche fondamentali che l'attività proposta dovrà sicuramente presentare:

- avere una durata relativamente breve. Infatti, considerando che un EAS dovrebbe aprirsi e chiudersi nell'arco di un'unica lezione e ipotizzando di avere due ore a

disposizione, alla fase operatoria andrebbero lasciati circa 50 minuti, così da dedicare il sufficiente tempo anche a quella anticipatoria e ristrutturativa;

- consistere in un lavoro individuale o in piccolo gruppo, a discrezione dell'insegnante in base all'obiettivo da raggiungere e alla competenza da far emergere. Scegliendo la seconda modalità di lavoro viene implicitamente rafforzata anche l'intelligenza sociale (Goleman, 2007) e la capacità di lavorare insieme agli altri, aspetti fondamentali che rientrano nella dimensione intersoggettiva della competenza. Se poi il lavoro di gruppo viene condotto secondo i principi del *cooperative learning*, risulterà ancora più efficace;
- portare alla creazione di un artefatto, che può consistere in un piccolo video, la dimostrazione di un teorema, un racconto fotografico, una mini-ricerca in rete, ecc. Gli alunni realizzano questo prodotto a partire da ciò che hanno trovato e imparato durante la fase preparatoria, arrivando a concretizzare la soluzione da loro individuata al problema presentato nella consegna dell'attività.

All'interno del momento operatorio assume particolare importanza il lavoro di trasposizione (Chevallard, 1989) che mette in atto l'insegnante per tradurre il proprio sapere in sapere accessibile ai suoi alunni, attraverso un'accurata progettazione delle attività proposte. All'interno della scuola sono le discipline la modalità attraverso cui viene resa accessibile la cultura agli alunni, sempre dovendo considerare i loro bisogni specifici e la loro età evolutiva. In questo vengono in aiuto dell'insegnante le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 (MIUR, 2012), dalle quali poter estrapolare i traguardi di competenza e gli obiettivi da raggiungere operazionalizzandoli, ovvero rendendoli operativi, specifici e declinabili nelle attività didattiche. L'insegnante diventa "mediatore di processi", come lo definisce Felisatti (2009), ovvero presenta i contenuti da apprendere facilitandoli e concretizzandoli, ma prestando sempre attenzione a non banalizzarli o alterarne il senso. Sicuramente non è un passaggio semplice, ma Rivoltella (2016) suggerisce due modalità che potrebbero risultare efficaci: essenzializzare, quindi focalizzarsi sull'essenziale, i nuclei centrali, i concetti chiave dell'argomento; e problematizzare, ovvero interrogarsi sui contenuti che si vogliono affrontare, chiedendosi se le modalità con cui vengono presentati sono comprensibili per gli alunni.

Più correttamente si parla di mediatori didattici, ovvero strumenti funzionali a dare forma al sapere, rendendo accessibile l'apprendimento, che Damiano (2013) categorizza in quattro tipologie:

- attivi, legati all'esperienza diretta, in cui l'alunno viene messo in situazioni di vita reale o contesti *outdoor*;
- iconici, attraverso l'utilizzo di immagini o video che vanno a riprodurre l'esperienza quando non è possibile viverla direttamente;
- analogici, come drammatizzazione, *role playing*, ambienti digitali interattivi 3D e tutte le modalità che si basano sulla simulazione di esperienze reali, andando ad attivare le medesime competenze che verrebbero messe in gioco nella realtà;
- simbolici, che permettono di trasmettere molte informazioni anche complesse, risultando economici e potenti; tuttavia, restano quelli meno facilitanti per gli alunni essendo i più distanti dai contesti di vita reale. Rientrano tra questi il testo scritto o i linguaggi formalizzati di cui è un esempio quello matematico.

La produzione degli artefatti è seguita e valorizzata dalla loro condivisione, sia interna che esterna. La prima avviene attraverso lo *show down* (Rivoltella, 2013) dei lavori realizzati, ovvero la loro presentazione ai compagni e all'insegnante, che hanno la possibilità di esprimere opinioni, fare osservazioni e porre domande. Questa condivisione può avvenire sia attraverso una sintetica presentazione alla classe in stile "conferenza degli studenti" di Freinet, che permette un confronto immediato, sia utilizzando un *repository* di classe come archivio, che potrà costituire un nuovo lavoro domestico da discutere in classe successivamente (alcuni esempi sono un *learning management system* come Moodle o, più semplicemente, Google Drive o Dropbox). Rispetto alla condivisione esterna, invece, ci sono diverse modalità possibili come la creazione di podcast, *ebooks*, video, scaricabili o da guardare in *streaming* all'interno del sito o del blog della scuola. Chiaramente non è strettamente necessario utilizzare media digitali per svolgere l'attività richiesta dalla consegna, ma farlo può essere sicuramente un vantaggio, oltre che dal punto di vista della realizzazione, da quello della condivisione. Questi, infatti, permettono di creare velocemente artefatti, pubblicabili con una certa facilità nel Web, ma anche di costruire un'ampia documentazione didattica in una

modalità innovativa e motivante. Ciò favorisce la consultazione e l'analisi dei contenuti affrontati e la loro diffusione in altri contesti scolastici, costituendo un'opportunità di apprendimento continua non riservata solamente alla singola classe.

L'insegnante

In questa fase i protagonisti sono gli studenti. L'insegnante ha però l'importante funzione di guida e organizzazione: stabilisce i tempi di lavoro e passa tra i banchi per aiutare gli alunni nel caso sorgessero difficoltà o scoraggiamento. Inoltre, ha anche modo di osservare i singoli studenti e le dinamiche di gruppo che si creano, avendo la possibilità di riprogettare immediatamente l'attività, nel caso in cui trovasse aspetti da migliorare, e di valutare le diverse competenze trasversali relative alla dimensione intersoggettiva, che emergono quando si lavora in gruppo. Si tratta di un aspetto che spesso passa in secondo piano, ma che concorre a pieno titolo all'efficacia della *performance*, all'autoregolazione dell'alunno e alla sua percezione di autoefficacia.

Il lavoro che fa l'insegnante che progetta per EAS è molto più di una semplice trasmissione di informazioni, è "un lavoro di produzione culturale" (Rivoltella, 2016, p. 97): estrapola alcuni aspetti dalla cultura e, dopo averli manipolati in laboratorio con gli alunni, riporta il risultato nella cultura. Allo stesso tempo aiuta i suoi alunni a sviluppare una certa coscienza politica, grazie alla partecipazione attiva richiesta per costruire e diffondere elementi culturali. Inoltre, deve riuscire a "lanciare, gestire e concludere metariflessivamente l'attività degli studenti" (Rivoltella, 2013, p. 140), scegliendo gli strumenti tecnologici più adeguati a raggiungere l'obiettivo prefissato (Patrino, 2021), ma anche spronare gli studenti a scegliere modalità e linguaggi differenti in base alle proprie conoscenze e abilità, così da trovare quelli che più li aiutano a ridisegnare la propria cultura sul tema trattato.

Lo studente

Durante la fase operatoria allo studente è chiesto di svolgere un'attività con la quale dare una soluzione alla situazione-problema (Salini, 2008) posta dall'insegnante durante la fase preparatoria attraverso lo stimolo e la consegna. L'ideale sarebbe che in

questo momento dell'EAS la classe lavorasse suddivisa in gruppi, in quanto ciò permette di mettere in gioco competenze essenziali da acquisire nell'ottica di un futuro professionale. Sempre più, infatti, sono richieste capacità di lavoro in *team*, come una buona intelligenza relazionale e sociale, collaborazione e cooperazione, divisione dei compiti, aiuto reciproco, capacità di *leadership*, ecc. Si tratta di una modalità purtroppo ancora poco presente nella scuola italiana per diversi problemi di struttura e organizzazione legati perlopiù ad una certa idea di scuola, ma che può essere ritrovata grazie al metodo EAS.

A chiusura del momento operatorio, vi è la condivisione di quanto realizzato durante l'attività a gruppi con il resto della classe. Si tratta di una condivisione interna, in cui un gruppo alla volta presenta il proprio artefatto ai compagni e all'insegnante, per far nascere una discussione critica su di esso. È possibile e consigliato, pensare anche ad una modalità di condivisione esterna, pubblicando i prodotti ottenuti al termine dell'EAS in un contesto più ampio rispetto a quello dell'aula, come il sito della scuola, le sue pagine social o un blog di classe.

Se per la fase preparatoria la logica di apprendimento prevalente era quella del *problem posing*, in quella operatoria sono quelle del *problem solving* e soprattutto del *learning by doing*. La prima è messa in gioco subito dalla consegna, che presenta agli studenti un problema da risolvere e la creazione di un artefatto senza l'aiuto dell'insegnante. La seconda, invece, si rifà all'idea di Dewey e alla corrente filosofica del pragmatismo che "concepisce il fare come lo spazio privilegiato dell'apprendimento" (Rivoltella, 2016, p. 99), dove l'allievo impara a formulare ipotesi personali, modificarle grazie ai riscontri altrui, convalidarle e interiorizzarle. Su questo si basa la didattica laboratoriale, a cui si rifà il metodo EAS durante questa seconda fase, e che ha come principio cardine proprio l'imparare facendo, dove "il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è" (Dewey, 2004, p. 187). I suoi punti di forza sono la capacità di mettere al centro il bambino, di creare un ponte tra la scuola e la vita quotidiana e di far sperimentare in prima persona gli apprendimenti arrivando ad una conoscenza profonda dei contenuti. Oltre a Dewey, sono tanti gli educatori e pedagogisti che hanno utilizzato e fatto proprio questo metodo di lavoro e che, come

abbiamo già detto, sono stati spunto di ispirazione per Rivoltella nella costruzione del suo metodo. Tra questi si possono ricordare Freinet (2013) di cui abbiamo già parlato con la sua scuola-laboratorio, don Milani (2004) nella famosa scuola di Barbiana, Giuseppina Pizzigoni all'interno della fattoria didattica ospitata nella sua scuola, Bruno Munari (2003), le sorelle Agazzi o Maria Montessori.

2.3.4. Momento ristrutturativo

Quest'ultima fase dell'EAS comprende in particolare tre aspetti: il *debriefing*, la valutazione e la comprensione. Si tratta del momento forse più importante della lezione, in quanto non è totalmente corretto pensare che nei metodi attivi, come quello degli EAS, il principale momento di apprendimento sia quello centrale in cui il bambino si attiva ed esplora. Questo, seppur fondamentale, non è sufficiente se non viene seguito da una fase di riflessione sull'esperienza vissuta, in cui l'alunno viene accompagnato a riorganizzare le informazioni e ad ancorarne i punti essenziali per poi inserirli, questa volta esplicitamente, in determinate cornici concettuali e/o esperienziali. Solo con questo secondo passaggio, con la manipolazione, condivisione e confronto delle conoscenze, l'alunno potrà effettivamente cogliere il senso di ciò che ha vissuto durante le attività, appropriandosene e trasformandolo, attraverso una riflessione metacognitiva, in apprendimento significativo. Gardner (1999) parla di "educare al comprendere" nel senso di far giungere gli studenti ad un livello di comprensione tale da permettere loro di trasferire conoscenze e abilità apprese in un determinato ambito, anche in nuovi contesti. Questo è ciò che si definisce, appunto, "apprendimento significativo".

Non a caso, questo momento che segue la fase operativa di attivazione del bambino, è chiamato *debriefing*, che può essere tradotto con "fare rapporto" o "fare significato". L'obiettivo da perseguire per gli alunni è quello di sostenere la crescita della loro competenza critica, alimentando le loro capacità riflessive su una prestazione e trovare le carenze che devono essere recuperate, rafforzate o modificate. Rispetto agli insegnanti, invece, il *debriefing* offre l'opportunità di riconoscere i risultati ottenuti dallo studente, di chiarire eventuali misconcezioni e di consolidare il *framework* iniziale ricollegando ad esso i punti cruciali emersi dalla discussione.

A livello metodologico, il *debriefing* può avvenire secondo diverse modalità e forme, dalle più strutturate come nel caso del *brainstorming* (Osborn, 2003), alle meno strutturate come il *metaplan* (Schnelle, 2008). Con il primo, il gruppo viene lasciato libero di esprimere le proprie opinioni e osservazioni, tenendone nota e permettendo così una progressiva co-costruzione della conoscenza. Bambini diversi, infatti, implicitamente mettono in relazione i loro interventi, modificandoli o integrandoli continuamente, aggiungendo man mano nuove informazioni, che possono aprire varchi per ulteriori conoscenze. Ognuno contribuisce così alla creazione di un pensiero collettivo, partendo dalla condivisione di idee differenti e andando a lavorare sulle “zone di sviluppo prossimale” definite da Vygotskij (2007). Per lui, infatti, il pensiero e l’apprendimento sono fortemente connessi alla negoziazione con gli altri, “strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati” (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995, p. 16). L’insegnante, oltre ad essere mediatore, al termine della discussione organizza e sintetizza le diverse idee esposte, cercando di trarre delle conclusioni.

Passando, invece, al *metaplan*, si parla di un tipo di *debriefing* più strutturato e quindi più semplice da gestire in classe con alunni poco esperti in attività come quella appena descritta. In questo caso il lavoro iniziale è più individuale, infatti, ogni singolo alunno esprime la sua opinione riassumendola all’interno di un Padlet o di post-it, poi posizionati su un cartellone in modo che tutti possano vederli. Successivamente questi vengono raggruppati in blocchi logici in base al contenuto e uniti tra loro da frecce, parole, frasi, riquadri ecc. In entrambe le modalità sopra descritte, il *debriefing* permette di concludere e riepilogare il percorso fatto. Queste due, tuttavia, non sono le uniche modalità attraverso cui può svolgersi la fase ristrutturativa; tra le altre si possono anche proporre attività di *short writing* o *answer & question*, che indirizzano maggiormente il processo di riflessione e condivisione, o le mappe concettuali, un utile strumento di supporto all’analisi.

Rientra in questa fase dell’EAS anche la pubblicazione dei contenuti creati durante il momento operatorio. Questa può avvenire all’interno della classe con i compagni e l’insegnante, per permettere la discussione, la riflessione e la ristrutturazione cognitiva sui contenuti trattati; oppure può essere esterna, allo scopo di condividere ciò che è

stato fatto con altri docenti, le famiglie, il territorio, ecc. La pubblicazione risulta un processo utile per l'insegnante in quanto gli permette allo stesso tempo di valutare le attività degli alunni, progettare gli EAS seguenti creando un percorso progressivo e costruire una buona documentazione aggiornata. Quest'ultima risulta sempre utile al fine di tener traccia del percorso dal punto di vista della ricerca, di riproporre le stesse esperienze in futuro o di prendere spunti per EAS diversi. In base agli obiettivi che spingono alla pubblicazione e al tipo di attività e artefatto, si sceglieranno modalità differenti, come blog, Vimeo o YouTube, i social, Prezi, Slideshare, Anobii, ecc. In caso di output di tipo "social", come il caso del podcast, che ci interessa in questo momento, oltre a quella interna è meglio considerare anche ambienti di condivisione esterna, che vedremo nel prossimo capitolo.

L'EAS viene poi definitivamente chiuso dall'insegnante attraverso una lezione a posteriori, in cui riprende tutti gli elementi essenziali emersi nel corso dell'intero episodio di apprendimento e fondamentali da ricordare, dà suggerimenti per lo studio ed eventuali aspetti da approfondire.

L'insegnante

Quest'ultima fase è importante per l'insegnante soprattutto dal punto di vista della valutazione, come vedremo meglio a breve. Inoltre, risulta utile per lavorare sulle misconcezioni degli studenti, ovvero quei modi di pensare, stereotipi, teorie ingenui sviluppati nel tempo da ogni persona e che inevitabilmente ne influenzano i nuovi apprendimenti. Andando a modificare le misconcezioni, cambia anche lo studente e il suo modo di apprendere e relazionarsi alle conoscenze. Ecco perché l'insegnante dovrebbe cercare di farle emergere, farle mettere in discussione attraverso il confronto e analizzarle in modo critico.

Ulteriore compito è quello di aiutare lo studente a far propri e padroneggiare con sicurezza i punti centrali dell'argomento, ciò che risulta essenziale conoscere, e questo lo può fare predisponendo una pluralità di modalità per rendere la conoscenza raggiungibile da tutti, ognuno con i propri mezzi.

Altro aspetto, assolutamente da non sottovalutare, di cui deve preoccuparsi il docente in questa fase è quello di costruire un ambiente di apprendimento favorevole, in cui venga dato modo ai bambini di esprimere, confrontare e fare esperienza con le loro conoscenze, verificando la propria effettiva comprensione. Ciò avviene in particolare durante i momenti di condivisione interna.

Lo studente

In questa fase lo studente ha modo di riflettere metacognitivamente sugli artefatti realizzati e sui processi attuati nel corso dell'EAS, prendendo coscienza delle competenze e abilità da egli messe in atto o sviluppate nelle fasi precedenti e facendo così esercizio di autovalutazione delle stesse. Questo momento permette al bambino “di ristrutturare esperienze e apprendimenti che si sono sviluppati e, attraverso questa attività, offre a chi apprende un’opportunità di autovalutazione e di valutazione tra pari” (Rivoltella, 2016, pp. 103-104). Oltre a una riflessione su sé stesso e il proprio lavoro, infatti, è chiamato anche ad analizzare in maniera critica quello dei compagni di classe, fornendo un’opinione a riguardo.

In questo caso, la logica didattica riconducibile al *debriefing* è quella del *reflective learning*, ovvero quel tipo di apprendimento non più implicito ma esplicito, in cui lo studente che riflette attiva processi metacognitivi, sa di sapere. Ed è proprio questo passaggio, definito anche come “saper agire”, che gli permette di avere la giusta consapevolezza rispetto alle proprie competenze o abilità e raggiungere così la vera competenza.

2.4. Valutazione degli EAS

Entriamo ora nel merito della valutazione degli episodi di apprendimento situato. Come abbiamo visto poco sopra, con il metodo EAS e in particolare durante i *debriefing*, gli studenti sono inclusi nei processi valutativi, abbandonando il ruolo passivo che ricoprivano nel momento in cui venivano esaminati dall’insegnante, tipico di un modello trasmissivo del sapere. Essendo abituati a un tipo di valutazione che non li vede protagonisti, sicuramente in un primo momento non risulterà semplice o automatico

per gli studenti abituarsi a questo cambiamento, motivo per cui vanno educati con gradualità a queste pratiche finché non diventano per loro *routinarie*. Si possono stabilire insieme i criteri di valutazione, per poi analizzare gli esiti in ottica di miglioramento, ma, come detto precedentemente, vengono anche predisposti momenti di autovalutazione e valutazione tra pari. Per i primi risultano essenziali le riflessioni che ogni alunno fa sul proprio lavoro a partire dalla discussione con i compagni nei momenti di *debriefing*, che lo aiutano a comprendere quali conoscenze padroneggia meglio e su quali deve ancora lavorare. La valutazione tra pari, invece, avviene nel momento in cui durante il *debriefing* vengono commentati i prodotti dei compagni. Si tratta di un tipo di valutazione, sul quale negli ultimi decenni sono uscite molte ricerche che ne evidenziano le grandi potenzialità, che invita gli studenti stessi a valutare la qualità di un elaborato o di una performance di un compagno, fornendo commenti e suggerimenti di miglioramento. In questo modo, lo studente diventa sempre più attivo nel processo di valutazione, producendo e ricevendo *feedback* all'interno della comunità d'apprendimento (Grion & Restiglian, 2019). Entrambi, sia l'autovalutazione che la *peer review*, sono "processi che favoriscono lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità e che [...] rappresentano un'occasione di maturazione della cittadinanza attiva per tutti gli studenti" (Rivoltella, 2016, p. 106).

Lavorando per EAS, la valutazione avviene in maniera diffusa nel corso di tutta la durata dell'episodio, nella logica dell'*Embedded Assessment* con cui si intende "il ricorso nella valutazione a *embedded tasks*, ovvero a compiti che sono integrati all'interno dell'attività didattica ordinaria fino al punto da non distinguersi da essa" (Wilson & Sloane, 2000, p. 182). Non si tratta quindi di prove di verifica assegnate esplicitamente dall'insegnante a fini valutativi, ma di informazioni indirettamente ottenute attraverso l'osservazione dei comportamenti degli alunni durante lo svolgimento delle attività. Già a partire dalla fase preparatoria, infatti, gli studenti devono svolgere un compito individuale per casa che viene poi valutato dall'insegnante; a seguire, durante la fase operatoria, viene chiesto di realizzare un artefatto in piccolo gruppo, anche questo oggetto di valutazione; infine, nella fase ristrutturativa, in cui i gruppi condividono con il resto della classe i loro elaborati, si possono valutare le competenze espositive o,

durante la discussione finale, gli interventi più significativi degli alunni. Inoltre, anche le competenze sociali, come il saper lavorare efficacemente con gli altri, vengono osservate dall'insegnante per l'intera durata delle attività e appuntate in una *checklist*.

Come si può vedere sono davvero molte le evidenze che l'insegnante deve tenere in considerazione nel processo valutativo, motivo per cui è essenziale che trovi delle modalità efficaci per riuscire a raccoglierle tutte, a dare un peso adeguato ad ognuna e a creare degli strumenti osservativi e valutativi che lo supportino nel suo lavoro di analisi delle prestazioni degli studenti, come rubriche o *checklists*. Per quanto riguarda il primo punto, ossia individuare un modo per riunire tutte le evidenze che concorrono alla valutazione finale, può essergli d'aiuto l'utilizzo di un *working portfolio* (Rivoltella, 2016), ancora più efficace nella versione digitale di e-portfolio. In esso ogni alunno, durante tutta la durata dell'EAS, inserisce i prodotti da lui realizzati e accompagnati dalle proprie osservazioni e riflessioni. In questo modo, quando l'insegnante lo richiede, ognuno può selezionare alcuni dei contenuti raccolti per farli valutare. Il portfolio rappresenta un utile strumento per valutare le produzioni degli alunni, in quanto permette:

- la documentazione del processo svolto, aggiungendo i materiali creati lungo il percorso, rendendo così più facile la trasferibilità delle esperienze e la riflessione dell'insegnante;
- di costruire un diario delle attività, di report, di fare un'analisi critica dei propri prodotti e scegliere quali far valutare, aiutando a sviluppare la riflessività dello studente;
- di attuare un confronto tra le diverse prestazioni dell'alunno, aiutando l'insegnante a vedere l'avanzamento dei suoi apprendimenti, che diventano così facilmente valutabili.

Invece, riguardo al diverso peso da dare alle varie evidenze che concorrono alla valutazione, l'insegnante dovrà stabilire anticipatamente, da solo o insieme ai colleghi, il valore che desidera attribuire ad ogni attività richiesta agli studenti (i compiti a casa, gli artefatti di gruppo, gli interventi in classe, le riflessioni sui lavori dei compagni, ecc.), avendo cura di comunicarlo anche a loro all'apertura dell'EAS.

Tornando all'EAS come *embedded task*, bisogna riconoscergli il vantaggio di far emergere quello valutativo come un momento fondamentale dell'apprendimento, in cui ogni bambino può imparare dai propri errori e correggersi, nell'ottica di una valutazione di tipo formativo. In particolare, la scelta di questa modalità di valutazione rispetto a quelle più tradizionali è sostenuta da tre fattori principali:

- la proposta di una valutazione evolutiva, con cui vengono somministrate più prove di verifica equamente distribuite nel corso dell'intero EAS, volte a tener continuamente traccia dei progressi degli studenti, meglio di quanto possano fare le classiche prove oggettive e puntuali. Queste ultime, infatti, risultano meno attendibili in quanto la *performance* dello studente, valutata una sola volta, può essere influenzata da molti fattori che ne alterano l'affidabilità. Risultano, inoltre, meno complete, in quanto permettono di valutare solo il risultato dell'apprendimento, tralasciando tutto il percorso svolto dallo studente;
- la scelta di una valutazione diffusa "indistinguibile dalla normale attività didattica" (Rivoltella, 2013, p. 168), che ricerca elementi utili ai fini valutativi nelle attività ordinarie in cui l'alunno mette in gioco le proprie competenze. "Valutazione e formazione divengono [...] due momenti dello stesso flusso di attività" (*ibidem*), eliminando la separazione tra il tempo della spiegazione e quello della verifica/interrogazione. Si evita così lo stress, l'ansia, il timore e tutte quelle emozioni che vengono innescate dalla valutazione tradizionale, a cui viene dato un peso eccessivo, quale "momento da cui dipendono salvezza o sconfitta" (*ibidem*). In questo modo, la componente emotiva non va a influenzare la *performance* degli alunni, che quindi rispecchierà i loro effettivi livelli di competenza;
- la ricerca di una valutazione coerente, secondo cui "le prove di valutazione dovrebbero essere costituite in modo tale che quando gli insegnanti [...] preparano i loro studenti a fornire ottime prestazioni, allenino proprio quelle abilità e sviluppino proprio quelle competenze e quelle conoscenze che costituiscono i veri obiettivi di qualsiasi riforma educativa" (Resnick & Resnick, 1992, p. 59). Si eviterebbe così la decontestualizzazione della valutazione canonica, che fatica ad allineare realmente ciò che si pensa con ciò che si valuta. Questo disallineamento

può avvenire in eccesso (quando manca coerenza tra il test e le conoscenze presentate e apprese in classe) o in difetto (quando vengono valutate solo conoscenze base e non l'effettiva competenza degli alunni di applicarle a situazioni complesse).

Pensando allora al ruolo dell'insegnante come valutatore, ecco cosa dovrebbe concretamente fare secondo il metodo EAS. Per prima cosa, raccogliere e selezionare tutto il materiale realizzato e le osservazioni svolte nel corso delle tre fasi, sia a casa che in classe, per analizzarlo attraverso precisi strumenti e modalità. Successivamente dovrebbe progettare le attività già nell'ottica di doverle poi valutare, servendosi per esempio delle *WebQuest* o dei *Field Trip* per il momento preparatorio, dello *Short writing* o del *Digital Story Telling* per quello operatorio e delle tecniche *Answer & Question* per quello ristrutturativo. Un'altra attenzione importante che il docente dovrebbe avere è quella di utilizzare immediatamente le osservazioni emerse dalla sua valutazione per dare *feedback* agli studenti. Solo così avranno modo di correggere o migliorare gli aspetti segnalati sul momento, senza dover aspettare troppo tempo dalla conclusione dell'attività valutata con il rischio di non poterci più fare molto. Per riuscire a farlo, ancora una volta entrano in aiuto le rubriche valutative, come strumento osservativo che permette una valutazione rapida e dettagliata delle singole competenze di ogni alunno. Questo strumento risulta d'aiuto anche nella fase di progettazione delle attività didattiche, permettendo all'insegnante di osservare nelle prestazioni degli studenti le evidenze da lui prestabilite, ma anche di individuare le *performance* da valutare e predisporre i rispettivi momenti di verifica.

3. Il podcast

3.1. Cos'è un podcast

Quando un tempo la società non era videocentrica e i principali mezzi di comunicazione si basavano sull'ascolto, tutto ciò che c'era oltre la voce era totalmente ignoto e legato all'immaginario di ciascuno. La radio era circondata da una vera e propria aura magica e misteriosa.

Come scrive Rudolf Arnheim (2003) nelle prime righe del suo libro, si può dire che la radio, mentre consente all'ascoltatore di concentrarsi sulla parola e sul suono, incoraggia anche la mente a vagare, cosa che succede in particolare ai giovani. Con questo pensiero l'autore intende mostrare come, fin da piccoli, dal punto di vista artistico e pedagogico, l'educazione dell'orecchio sia importante quanto quella dell'occhio. Con questa frase, egli cerca anche di attirare l'attenzione sulla stretta relazione tra questo medium analogico e la proposta didattica dell'insegnante.

Il podcasting non è altro che una "originale" (Bonini, 2022) evoluzione tecnologica del fare radio. Esso viene spesso letto come sinonimo di libertà di trasmissione a tutto campo, con cui la radio diventa anche immagine, video, web e tale libertà può giovare anche alla scuola. Per meglio capire cosa si intende con il termine "podcast" e quali siano le sue caratteristiche, è allora doveroso partire dalla definizione e dalla storia del suo "predecessore".

3.1.1. Storia della radio

L'origine della radio risale al 1888, quando il fisico tedesco Heinrich Rudolf Hertz scoprì l'esistenza delle onde elettromagnetiche. Tramite il dipolo hertziano, un apparecchio da lui creato in grado di trasmettere e ricevere onde radio, fu il primo a dimostrare sperimentalmente l'esistenza delle onde elettromagnetiche che James Clerk Maxwell aveva precedentemente individuato in via teorica. In suo onore, il sistema mondiale oggi utilizza l'unità di misura hertz per misurare la frequenza.

L'invenzione della radio è, però, attribuita all'italiano Guglielmo Marconi e al fisico russo Aleksandr Stepanovi Popov, che lavorarono negli stessi anni alla progettazione e

allo sviluppo di un apparecchio simile in grado di inviare e ricevere segnali a distanza. In particolare, tra il 1895 e il 1896, Popov fu il primo a creare un ricevitore capace di captare le onde radio che viaggiavano liberamente nell'aria. In Italia, nell'inverno del 1895, Guglielmo, un giovane ventenne che viveva nella sua tenuta di Pontecchio, riuscì a potenziare la sua attrezzatura in modo tale da trasmettere segnali da un lato all'altro di una collina. Purtroppo, le sue capacità furono sottovalutate in Italia e, di conseguenza, fu costretto a continuare e completare la sua invenzione in Inghilterra. Il 5 marzo 1896, Marconi depositò la prima domanda di brevetto provvisoria, la numero 5028, con oggetto "Miglioramenti nella telegrafia e relativi apparati", solo poche settimane prima di Popov. Il dispositivo doveva ancora essere perfezionato, ma una volta ultimato, il segnale attraversò l'Oceano Atlantico seguendo la curvatura della Terra il 12 dicembre 1901, costituendo il primo segnale radio transoceanico. Il 10 dicembre 1909 a Stoccolma Guglielmo Marconi (1909) ricevette il premio Nobel per la fisica, condiviso con il fisico tedesco Carl Ferdinand Braun, come riconoscimento del contributo dato allo sviluppo della telegrafia senza fili, avendo creato un sistema per inviare messaggi in codice Morse a distanza senza l'utilizzo del filo.

Nel 1907 De Forest inventò le valvole a triodi e a quel punto, non solo i messaggi in codice, ma anche qualsiasi suono ha potuto essere trasmesso a lunga distanza. Da quel momento, i rapporti spazio-temporali e sociali sono stati rivoluzionati dal nuovo mezzo di comunicazione, la radio. Il suo sviluppo ha permesso il libero ascolto di voci, rumori e musica provenienti da qualsiasi punto della terra in tempo reale. McLuhan (1967) lo definì "un mezzo di informazione e di contenimento praticamente alla portata di tutti, che estende il nostro stesso sistema nervoso centrale abolendo sia il tempo che il luogo" (p. 36). Nel 1920 a Pittsburgh (USA) partì la prima emittente radiofonica e di lì a poco altre emittenti sorsero in tutto il mondo. In Italia, ad esempio, nel 1924 nacque l'Unione Radiofonica Italiana (URI), antenata della RAI, e sempre in quell'anno venne definito con un regio decreto il contenuto delle filodiffusioni: teatro, notizie, conversazioni e concerti. Il 6 ottobre del 1924 nacque in Italia la prima trasmissione radiofonica, con la voce di Maria Luisa Boncompagni e un programma ancora scarso, composto da musica operistica, da camera e da concerto, un bollettino meteorologico e notizie di borsa. L'URI cambiò nome

in EIAR nel 1927 e ottenne dallo Stato italiano la concessione esclusiva delle trasmissioni radiofoniche. Inoltre, divenne il principale mezzo di propaganda e, allo stesso tempo, di opposizione ai regimi totalitari imperanti in Europa tra le due guerre, esprimendo tutto il suo potere, sia di informazione che di disinformazione.

Con l'avvento della tecnologia dei transistor negli anni '50, che permisero di miniaturizzare gli apparecchi elettronici, divenne il primo mass medium a lasciare i salotti delle case per andare nelle vie del mondo sotto forma di autoradio e *walkman*, diventando così un mezzo portatile e "personale" (Menduni, 2002). Da questo momento, chiunque aveva una radio tascabile poteva ascoltare i propri programmi preferiti quando e come voleva, scegliendo tra una grande varietà di emittenti nazionali, straniere, pubbliche o "pirata". Si parlava di "radio pirata" in quanto in Italia, fino al 1974, le trasmissioni radiotelevisive erano di competenza esclusiva dello Stato e solo a partire dall'anno successivo la Corte costituzionale, tramite la legge di riforma della RAI e delle norme in materia di diffusione radiotelevisiva in Italia, autorizzò i privati a trasmettere localmente. Si trattò di una decisione importante che aprì la strada alla nascita di stazioni radiofoniche private via etere in numerose città italiane, per arrivare due anni dopo, alla loro liberalizzazione con una seconda sentenza della Corte costituzionale. La radio, vista da questo punto di vista, incarna perfettamente lo spirito di libertà ed emancipazione dei giovani di quel periodo storico, che venne anche definito "epoca dei Cento Fiori". Nacque in quegli anni la figura del *disc jockey*, l'interazione telefonica con gli ascoltatori (il cosiddetto "microfono aperto"), la cronaca diretta dei sommovimenti sociali in atto. Ampia scelta, ascolto libero, interattivo, in mobilità, erano già dunque qualità proprie della radio.

3.1.2. Dalla radio al podcast

Spostandosi al periodo odierno, l'incontro tra radio e Internet è stato fecondo e con l'avvento del digitale le trasmissioni radiofoniche non hanno nemmeno più bisogno di un ponte radio per essere ascoltate, poichè sfruttano il Web. Infatti, numerose radio nel mondo, trasferitasi dal mezzo originale o nate direttamente su Internet, trasmettono sul Web utilizzando trasmissioni in diretta *streaming* o i podcast. Sempre più spesso è, infatti,

possibile sentir parlare di podcast, ma per introdurre questo argomento è necessario prima far chiarezza sulla differenza dei termini di competenza di questo tema. Il *podcast* è il contenitore di un contenuto audio (che può essere accompagnato da altri contenuti multimediali come immagini, video o testo) scaricabile liberamente dal web per essere poi riprodotto in un secondo momento. Con *podcasting*, invece, si intende l'insieme delle tecnologie e delle competenze che permettono di realizzare e fruire di un podcast. Infine, con il termine *podcaster* si definisce la professione di chi realizza podcast. Cercando di dare una definizione più dettagliata a questi termini, ci si ritrova però davanti ad una moltitudine di risposte che rende molto difficile capire di che cosa si stia parlando. Partiamo quindi dalla sua esistenza materiale e fisica per consentirci almeno di riconoscerlo e individuarlo all'interno del panorama dei mezzi di comunicazione.

Il termine podcast si riferisce a una tecnologia che consente di ascoltare file audio su Internet attraverso la distribuzione di aggiornamenti chiamati *feed RSS (Really Simple Syndication)*, ai quali l'utente può iscriversi. Per capire come funziona questa tecnologia potrebbe essere utile attuare un paragone con la sua sorella maggiore, ovvero la radio. L'invenzione alla base della radio tradizionale è quella della "radioaudizione circolare", che consente di trasmettere un segnale sonoro attraverso le vie aeree senza passare per i cavi. Perché ciò avvenga, è necessario formare una catena tra un trasduttore che converta il suono in un segnale elettromagnetico (ad esempio un microfono), un trasmettitore che invii il segnale nell'etere, un ricevitore che catturi il segnale ed infine un altro trasduttore (ad esempio il cono di un altoparlante) che ritrasformi il segnale in un suono udibile dalle nostre orecchie. Con il podcasting, invece, non si usa un segnale elettromagnetico, bensì l'audio catturato dal microfono viene "digitalizzato", ossia convertito in una sequenza di numeri che lo rappresentano e che possono essere interpretati da un computer e ritrasformati in un audio da ascoltare con cuffie o altoparlanti. Per poter essere memorizzato in un disco fisico o in un server remoto, questo insieme di numeri viene convertito in un file audio. Il podcasting, infatti, consiste nella preparazione e distribuzione di file audio ai computer degli utenti che vogliono ascoltarlo. Questi file vengono registrati, montati e caricati su servizi di *streaming*, che gli utenti possono ascoltare sui loro *smartphone* o su lettori musicali e multimediali

digitali, come l'iPod. Al caricamento di ogni file audio all'interno di un server, le informazioni ad esso relative vengono caricate in un database chiamato *feed RSS*, ossia una lista di dati collegati ad ogni file audio del podcast, che si aggiorna automaticamente ogni volta che ne viene caricato uno nuovo. Il ricevitore, che in questo caso corrisponde con l'ascoltatore, deve iscriversi ad un *feed* per ricevere automaticamente le nuove puntate del podcast. Potrà quindi decidere di scaricare automaticamente, per esempio quando è collegato ad una rete WiFi, i nuovi file sul proprio dispositivo (computer, lettore MP3 o *smartphone*), avviarli ed iniziare ad ascoltarli. Oltre al meccanismo dei *feed*, i podcast possono essere ospitati o incorporati in siti web che ne consentono lo *streaming* o il *download*.

Sono in genere disponibili come una serie di programmi radiofonici preregistrati che gli utenti possono scaricare sui loro computer o dispositivi mobili. Solitamente i podcaster, ossia coloro che pubblicano e distribuiscono contenuti tramite il podcasting, fanno uscire gli episodi a cadenza regolare. Non esiste un formato, una lunghezza o uno stile prescritti per un podcast ed essi possono coprire una serie di aree tematiche, anche se spesso si tende a concentrare un episodio su un singolo argomento o storia.

La tecnologia che sta alla base di un podcast appena presentata, non esaurisce certo una sua possibile definizione, così come la radioaudizione circolare non basta a descrivere cosa sia stata e cosa sia ancora oggi la radio come fenomeno di massa, mezzo e linguaggio. Dalle caratteristiche fisiche però si possono già ottenere alcune informazioni che aiutano a definire questo nuovo fenomeno. In primis, nel podcasting non si può trasmettere un suono dal vivo, ma bisogna caricare in rete un prodotto audio che deve esistere già, essere finito e pronto per essere ascoltato. I file audio (e non solo) vengono messi immediatamente a disposizione dell'utente, che può ascoltarli e riascoltarli quando vuole, anche senza bisogno di una connessione a Internet. Ciò è possibile grazie alla codifica e alla memorizzazione dei file in formato .mp3 su un server, che possono poi essere scaricati sul proprio dispositivo (*smartphone*, PC, tablet) e riprodotti in qualsiasi momento. Questo sposta su un altro piano il rapporto tra podcast e radio: pensando ad un qualsiasi programma della radio tradizionale, dove un conduttore parla tra un brano musicale e un altro, il podcast ha decisamente più a che

fare con il brano musicale che non con un parlato più o meno improvvisato. Un altro aspetto da sottolineare è che il file audio non viene diffuso nell'etere e chiunque può ascoltare ciò che viene riprodotto in quel momento, ma è "parcheggiato" all'interno di un server. Il file deve quindi essere individuato dall'ascoltatore, scaricato e avviato con il tasto play; inoltre, se il podcast è collegato ad un *feed*, una volta che l'utente ci si iscrive, qualsiasi aggiornamento prodotto gli verrà automaticamente notificato. I podcast, infatti, non sono disponibili e scaricabili solamente nei siti che li producono, ma, proprio grazie a questi *feed*, vengono aggregati e distinti per categoria in appositi portali e messi a disposizione gratuitamente o su abbonamento agli utenti. Quando si parla di podcast, quindi, si parla di radio *on demand*, dove l'ascoltatore è l'assoluto protagonista di quello che decide di scaricare e ascoltare. Pertanto, la principale differenza tra podcasting e *streaming* sta nel fatto che nel primo caso la fruizione è libera e asincrona, mentre nel secondo la trasmissione è *live*, ossia in tempo reale. Si possono quindi riassumere le caratteristiche principali dei podcast con quattro parole:

- asincrono: la produzione e l'ascolto dell'audio, al contrario di quanto succede con la radio, avvengono in momenti diversi;
- offline: l'audio è scaricabile sui propri dispositivi e fruibile in altri momenti;
- tematico: tutti gli episodi di un podcast sono caratterizzati da un argomento, più o meno specifico, che rispetta una scaletta precisa di esecuzione;
- *on demand*: è l'ascoltatore che decide quando ascoltare il contenuto e ha la possibilità di riascoltarlo quante volte desidera.

Anche se solo negli ultimi anni si è affermata la cosiddetta "podcast-mania", questo medium esiste da svariato tempo. Già nel 2005, infatti, "podcasting" fu eletta parola dell'anno dal dizionario statunitense *New Oxford* (BBC News, 2005), ma tornando ancora più indietro nella linea temporale, si può scoprire come il podcasting esista fin dagli anni Ottanta. In questo periodo le persone registravano i loro pezzi e condividevano il contenuto audio su Internet come post di un blog uditivo, dando vita ai cosiddetti *audio blogging*. La loro crescita decollò all'inizio degli anni 2000, con l'affermarsi della banda larga e dell'uso di Internet e nel 2004, grazie a Ben Hammersly, venne utilizzato per la prima volta il termine podcast per descrivere questi contenuti. La prima azienda a rendere

disponibile un software che li aggregasse, semplificandone la fruizione, è stata Apple con iTunes. È proprio grazie ad una decisione di questa multinazionale che è avvenuta una svolta tecnologica nella popolarità del podcasting. Nel giugno 2005 decise di aggiungerlo alla versione 4.9 del software musicale iTunes e aprire una nuova categoria “Podcast” sul suo iTunes Music Store. Apple divenne in questo modo il primo soggetto globale a proporsi come aggregatore e custode delle migliaia di podcast che stavano nel frattempo fiorendo ovunque. Inoltre, anche negli iPhone, i conosciutissimi *smartphone* dell’azienda, venne preinstallata *Apple Podcasts*, un’applicazione per la fruizione di podcast e che permette di scaricarli e ascoltarli gratuitamente.

Da qui nasce la diatriba sull’origine dei termini “podcast” e “podcasting”. Come già accennato precedentemente, il giornalista della BBC Ben Hammersley (2004) fu la prima persona ad utilizzare il termine podcasting nel 2004, quando la scrisse in un articolo per *The Guardian* intitolato “Audible revolution” a riguardo del nuovo fenomeno dei file audio in formato MP3, coniando il termine come acronimo di *Personal Option Digital Casting*. Allo stesso tempo, si dice invece che il termine podcast sia la combinazione tra “pod” e “cast”, due particelle della lingua inglese che fanno di nuovo riferimento alla natura tecnologica di questo mezzo. “Cast” vuol dire letteralmente “spargere, diffondere” ed era già stato usato un secolo prima per fondare il termine *broadcast*, ovvero la trasmissione radiofonica di massa via etere. Il termine “pod”, che letteralmente vuol dire “baccello”, fa riferimento invece al supporto fisico che per un decennio ha avuto il monopolio assoluto sulla distribuzione dell’audio digitale, ovvero l’iPod di Apple. Per dar credito a questa teoria, bisogna catapultarsi all’interno del periodo storico e dell’area geografica che hanno fatto da sfondo all’emergere di questo fenomeno. Infatti, è proprio verso la fine degli anni '90 che sono apparse sul mercato tre importanti innovazioni tecnologiche che hanno indotto la nascita del podcasting: la diffusione di una rete Internet in grado di trasferire una mole significativa di dati, la commercializzazione dei primi lettori mp3 portatili (il primo iPod sarebbe arrivato nell’autunno del 2001) e la digitalizzazione delle apparecchiature per la produzione audio. Visto il periodo storico, risulta quindi sensato dare credito anche a questa seconda teoria sulla nascita del termine podcast.

A differenza del primo periodo della sua vita, oggi un podcast è un medium sia sonoro sia visivo, che sfrutta l'utilizzo degli schermi e dei *device* più moderni, comprendendo a volte anche video, immagini e testo. Milioni di ascoltatori e decine di migliaia di autori e produttori hanno contribuito alla sua forma culturale nell'ultimo ventennio. Come tutti i media, il podcasting è un corpo vivo, dinamico, malleabile, in transizione e non un semplice oggetto o prodotto tecnologico materialmente stabile, qualcosa di simile alla definizione che Jonathan Sterne e altri hanno già dato del medium: "una pratica – un gruppo di tecnologie, pratiche e istituzioni connesse – piuttosto che un nuovo mezzo o formato autonomo" (Sterne, Morris, Baker & Freire, 2018). Inoltre, adottando la metafora della rete, il podcasting potrebbe essere inteso "non come un oggetto o un concetto, ma come un artefatto relazionale" (Bonini, 2022, p. 31). Il podcasting è diventato nel corso degli anni un modo prezioso per raggiungere nicchie di mercato e ottenere un seguito digitale. Secondo la ricerca "*United States of Podcast*" di Nielsen e Audible, presentata a Milano a novembre 2020, nel corso dell'anno i podcaster italiani sono stati quasi 14 milioni, il 15% in più sui circa 12 milioni del 2019 (Wired Italia, 2022). Negli ultimi tre anni, soprattutto con la spinta della pandemia, i podcast sono cresciuti in numero, in qualità, in ascolti e in produzione.

In uno dei suoi studi, Vicenc Fernandez (2009) sottolinea come esistano tre diversi tipi di podcast:

- il podcast di base, che contiene solo contenuti audio ed è il più semplice da creare e ascoltare;
- il podcast avanzato (*enhanced podcast*), con caratteristiche simili ai podcast tradizionali, ma che allo stesso tempo contiene informazioni multimediali, come diapositive, immagini, fotografie, brevi video e capitoli che aiutano gli utenti ad aumentare la loro percezione dell'argomento;
- il vodcast (o video podcast), che sta per "video on demand cast", la versione video di un podcast, ossia una traccia audio accompagnata da uno o più file video. Una tecnica comune consiste nell'utilizzare una videocamera per registrarsi durante la produzione del normale episodio del podcast. In questo modo, oltre a disporre di un normale file audio da caricare sul server che conterrà il podcast, si ha anche un

file video da caricare su YouTube, sui *social media* o sul proprio sito web, che contiene la traccia audio accompagnata da un file video.

Negli ultimi anni è evidente come si siano formate due ideologie contrapposte per quanto riguarda il podcasting: la prima è quella di un medium emergente basato su piattaforme centralizzate, con abbonamenti o pubblicità come fonti di guadagno primarie, mentre la seconda è quella di un ecosistema “anti-piattaforma”, con contenuti dispersi e distribuiti tramite *feed RSS*. Quest’ultima visione, fatta da reti di podcaster indipendenti dalla maggior parte delle piattaforme commerciali, sta venendo sempre più sostituita dalla prima. Ad oggi, infatti, i portali e le relative applicazioni per *smartphone* che propongono podcast sono numerosi. Alcuni tra i più utilizzati sono Audible, Stitcher, Spreaker, Google Podcast e Apple Podcast, ma ne mette a disposizione un’ampia scelta anche il famoso servizio di *streaming* audio Spotify. Nel 2019, infatti, quest’ultimo ha acquisito Gimlet Media e Anchor, due importanti piattaforme di *hosting* di podcast, dando inizio all’interesse della piattaforma di *streaming* per questo formato.

Essendo il podcast un canale di distribuzione economico e facile da usare per raggiungere un vasto pubblico, diversi produttori di contenuti si sono rivolti verso tale medium. Musicisti e blogger sono stati i primi ad adottare i podcast, seguiti dai media tradizionali, come il New York Times, la National Public Radio (NPR) e il Washington Post. Secondo Podcast Insights, oggi ci sono un paio di milioni di podcast su Internet (Winn, 2021), i cui argomenti possono spaziare da ampie aree tematiche, come l’arte, la scienza, la politica e la commedia, ad argomenti specifici, come il *true crime* o le interviste a personaggi famosi. Un buon numero di podcast, inoltre, è associato a siti web per fornire risorse aggiuntive alle community dei fan di un particolare argomento (cantanti, fumetti, anime, gossip, ecc.).

I podcast, tramite il loro contenuto, hanno il fine di ispirare, intrattenere, educare, informare, emozionare ed appassionare il pubblico, mescolando la voce del presentatore alla musica, agli effetti sonori e ai rumori del mondo che racconta, creando in questo modo una specie di film da ascoltare. Inoltre, un podcast dovrebbe essere prodotto per essere un contenuto il più appassionante possibile per l’ascoltatore, in modo tale da fidelizzare il proprio pubblico facendo sì che torni ad ascoltare le puntate successive.

I podcast, oltre all'argomento, possono essere anche categorizzati in base alla tipologia e allo stile usato dai presentatori:

- *Catch-up*: questo tipo di podcast viene definito anche *repurposed content*, ovvero un contenuto nato originariamente per un media e poi riproposto su un altro. Si tratta per esempio delle trasmissioni radio poi adattate alla tecnologia del podcasting. Se questo tipo di contenuti possa davvero essere definito un podcast o meno è un argomento di grande discussione. Un podcast, infatti, dovrebbe essere un contenuto audio originale, non censurato, con qualità uniche che lo distinguono da altri media. Tra gli esempi di podcast italiani di maggior successo nel formato *catch-up* troviamo "Deejay chiama Italia" e "Marco Montemagno – Il Podcast".
- *Intervista*: in ogni puntata di un podcast basato su questo stile, uno o due conduttori conducono interviste con vari ospiti. In genere, la preparazione prevede la ricerca dell'argomento da approfondire con l'intervistato e lo sviluppo di un elenco di domande da porre. Per creare un podcast di questo tipo che appassioni il pubblico, è necessario possedere alcune abilità, come la capacità di reclutare ospiti, condurre interviste efficaci e generare costantemente nuovi episodi. La serie di Alessandro Masala chiamata "Breaking Italy Podcast", nella quale in ogni puntata viene intervistato un ospite diverso, è un ottimo esempio di podcast appartenente a questa categoria.
- *Personale*: in questo caso gli episodi del podcast sono tipicamente presentati come un monologo con un singolo individuo che gestisce lo *show*. I podcast personali possono presentare contenuti basati sulle proprie idee, su eventi attuali, su un formato domanda e risposta o su qualsiasi altro stile che possa essere trasmesso da una singola persona. Tecnicamente parlando, si tratta di un formato semplice da creare, perché tutto ciò che serve è la propria voce, qualche nozione su come creare un podcast e un argomento da trattare. Un esempio di questo tipo di podcast è "*F***ing genius*", in cui Massimo Temporelli racconta le storie di personaggi importanti che hanno influenzato la nostra cultura e società.
- *Free-talk*: un podcast appartenente a questa tipologia si svolge essenzialmente come una chiacchierata con degli amici un sabato sera qualunque. Rispetto

all'intervista, risulta quindi essere molto più intimo e coinvolgente e queste sue caratteristiche lo rendono un format molto efficace. Questo tipo di programma presenta in genere due o più presentatori, tra i quali deve esserci grande affiatamento. Gli *show* con più presentatori offrono discussioni che hanno opinioni e prospettive diverse, che possono portare più valore di intrattenimento per gli ascoltatori che amano le conversazioni e i dibattiti invece di una singola persona che parla. È essenziale però che si cerchi di rimanere quanto più possibile in *focus* con l'argomento principale, in quanto andare *off-topic* con un format simile (ricadendo su argomenti che non interessano all'ascoltatore) è molto facile. Un esempio molto riuscito di questa tipologia è "Muschio Selvaggio", che sta avendo successo grazie anche alla grande varietà di ospiti presenti ad ogni puntata che accompagnano i due *speaker* principali, Fedez e Luis Sal.

- Narrativo: questo genere rappresenta il formato maggiormente in grado di esplicitare le potenzialità del podcast come medium. Lo stile narrativo racconta storie vere che offrono agli ascoltatori scorci della vita reale del narratore. Alcuni dei podcast più popolari di sempre sono di tipo narrativo: "Serial", un podcast investigativo del 2014, e "Veleno", una produzione italiana prodotta da Pablo Trincia e considerata uno dei podcast migliori e più amati del panorama italiano.
- Sceneggiato: questa categoria viene considerata la "sorella minore" di quella narrativa e propone uno spazio che permette di parlare di fatti che, al contrario del precedente, non sono realmente accaduti.
- Ibrido: questo format è caratterizzato dalla commistione di due o più dei vari format precedenti in un unico prodotto audio. Se da un lato un podcast ibrido può dare la possibilità di ottenere tutti i benefici elencati per ognuna delle categorie precedenti, dall'altro ha lo svantaggio di avere costi e tempi di realizzazione molto elevati.

Naturalmente non è necessario limitarsi ad uno di questi format, ma si possono anche combinare stili diversi per creare un podcast che rappresenti al meglio il podcaster, rendendo il prodotto finale originale e aiutandolo a emergere dalla massa.

3.2. Didattica con i podcast

Come già accennato nel primo capitolo, è stato dimostrato che con gli sviluppi degli strumenti, delle piattaforme, delle attività e dei dispositivi portatili del Web 2.0, nell'attuale epoca digitale si abbiano a disposizione una moltitudine di nuove tecnologie in grado di offrire preziose opportunità di apprendimento. All'interno dell'ascesa di queste, le tecniche e gli strumenti di podcasting sono un esempio di come le novità della rivoluzione tecnologica possano diventare strumenti per lo sviluppo di lezioni basate sulle caratteristiche dell'*edutainment* (*education through entertainment*). Parlando infatti delle modalità e metodologie utilizzate per trattare i contenuti a scuola, è ormai riconosciuto il valore ricoperto dai fattori emotivo-motivazionali nell'apprendimento. La caratteristica principale dell'*edutainment* (*educational/educativo + entertainment/divertimento*) è quella di coinvolgere i soggetti attraverso la comunicazione o il gioco, così da sostenere la loro attenzione e quindi i rispettivi processi di apprendimento. È compito dell'insegnante quello di promuovere una didattica capace di emozionare positivamente gli studenti rendendoli curiosi e, di conseguenza, partecipi. Il podcasting, infatti, può rendere l'apprendimento coinvolgente e divertente, in quanto è possibile utilizzare un tono e un linguaggio leggeri, brillanti e accattivanti, ma allo stesso tempo non superficiali. Questo aiuta il podcaster, sia esso un insegnante o un semplice appassionato che vuole divulgare le proprie conoscenze, a trattare temi profondi che nei libri di testo spesso vengono vissuti dallo studente come pesanti e poco coinvolgenti. Un esempio lampante di questa tipologia di podcast è quello del professor Alessandro Barbero intitolato "Lezioni e Conferenze di Storia" (link: <https://barberopodcast.it>).

A prescindere dal radicale sconvolgimento del settore educativo provocato dalla continua nascita ed evoluzione di tecnologie utilizzate dall'uomo e da una generazione di giovani studenti esperti nel loro utilizzo, esiste anche una crescente letteratura che ha cercato di illustrare il valore del podcasting come strumento educativo piuttosto che come semplice fenomeno di svago (Maag, 2006; Salmon & Edirisingha, 2008; Pian, 2009). Tuttavia, non sono ancora state definite tutte le potenzialità didattiche di questa tecnologia, in quanto ci sono almeno due macrocategorie di problemi da considerare: è sicuramente necessario capire in che modo e con quali funzioni i podcast possano essere

usati nell'attività didattica ordinaria e bisogna interrogarsi sul formato dei contenuti dal punto di vista della comunicazione didattica. L'articolo di Warren Kidd (2012), ad esempio, mostra come il podcasting sia un mezzo semplice, economico, accessibile e potente per esplorare le opportunità di apprendimento attraverso l'adozione dei social media. Allo stesso tempo, esso rappresenta un utile punto di partenza per le istituzioni per sviluppare la cosiddetta cultura digitale tra gli insegnanti, ossia il concetto che descrive in quale modo la tecnologia e Internet stiano plasmando il modo in cui interagiamo come esseri umani. Pertanto, come visto nel paragrafo precedente, viene naturale inserire tra gli scopi dei podcast anche quello di insegnare ed educare.

Per Salmon e Nie (2008), basandosi sul lavoro del progetto IMPALA (*Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation*), nel Regno Unito, il podcasting offre agli *smartphone* e ad altri lettori audio mobili una "doppia vita": un'utilità sia per l'intrattenimento che per l'istruzione. Essendo contenuti scaricabili, gli studenti possono portare i podcast su dispositivi portatili e ascoltarli nei luoghi a loro più congeniali, come sugli autobus, in auto e durante l'attività fisica, rendendoli un'opportunità preziosa per l'apprendimento misto e a distanza. Puntata dopo puntata, se strutturati e prodotti adeguatamente, i podcast catturano l'ascoltatore, lo coinvolgono attraverso parole, suoni e suggestioni, portandolo a incuriosirsi e stimolando il bisogno di approfondire la tematica affrontata.

Inoltre, come notato da Boulos e Wheelert (2007), "il valore degli strumenti tecnologici dell'era moderna risiede nella relativa semplicità e immediatezza con cui gli utenti possono generare nuovi contenuti" (p. 17). Sia esso una wiki, un blog o come in questo caso un podcast, per la creazione di un nuovo contenuto non servono attrezzature particolarmente costose né conoscenze sofisticate. Nel caso specifico dei podcast, la loro produzione è poco dispendiosa per gli insegnanti, in quanto tutto ciò che serve è un software di registrazione di base (come, ad esempio, Audacity) e un microfono. Sono anche semplici da distribuire al pubblico di riferimento grazie a siti web come iTunes, Podbay, Spreaker o Anchor, che consentono agli insegnanti di tutto il mondo di trasmettere nello stile radiofonico. Non deve quindi sorprendere che, dall'emergere del mezzo nei primi anni 2000, l'uso dei podcast nelle istituzioni

scolastiche sia aumentato costantemente. Per merito dei motivi appena citati, della sua capacità di facilitare l'apprendimento mediante supporti audio/visivi, stimolando e potenziando l'uso delle memorie visive e uditive, e grazie alla sua alta versatilità, il podcasting può essere applicato a qualsiasi grado e ordine di scuola. Si può, infatti, passare dalla recita di una fiaba da parte di un bambino alla preparazione di un format radiofonico con un gruppo di ragazzi, in base al contesto e agli obiettivi. Per queste ragioni, fin da quando hanno iniziato a diventare di uso comune, i podcast sono stati rapidamente adottati dagli educatori che hanno visto i potenziali benefici di questo nuovo canale comunicativo, con cui stimolare gli studenti attraverso contenuti audio ritmati e coinvolgenti.

Nel frattempo, gli studiosi si sono confrontati con il potenziale del podcasting per l'educazione, ponendosi diversi interrogativi. Oltre ai problemi citati, una delle principali preoccupazioni della letteratura accademica a riguardo concerne il modo in cui i podcast possono essere progettati per migliorare le esperienze di apprendimento degli studenti. Infatti, il rischio principale è quello di progettarli in modo piuttosto regressivo, ad esempio registrando semplicemente le lezioni o fornendo un ripasso dei contenuti prima di una verifica o di un esame, piuttosto che concepirli come opportunità di apprendimento originali ed uniche. È quindi di vitale importanza progettare e strutturare il podcast in modo tale da renderlo fruibile a tutti gli studenti e soprattutto con una linea, un linguaggio e un format che si adeguino a questo medium, decidendo se la serie audio debba essere dedicata ad una disciplina in particolare o a un grande tema interdisciplinare. Interessante per questo argomento è lo studio di Christopher Drew (2017), il cui scopo è stato quello di cercare un modo in cui possano essere progettati e realizzati dei podcast efficaci, che al contempo aiutino gli studenti. Nell'articolo viene esaminato un piccolo corpus di podcast educativi, provenienti da contesti non istituzionali, per identificare una serie di design che potrebbero essere applicati a podcast educativi anche istituzionali. I podcast presi in esame, progettati da imprenditori del mezzo e caricati su siti di aggregazione di podcast come iTunes e Juice, non solo forniscono spunti di riflessione sui modi in cui essi possano essere variamente

utilizzati per l'istruzione, ma rafforzano e sfidano anche le norme esistenti sulle buone pratiche di progettazione dei podcast educativi.

Ovviamente anche l'attenzione degli studiosi per il podcasting educativo è andata di pari passo alla crescita del loro utilizzo, portandoli a studiare, in genere attraverso progetti di ricerca-azione, i modi in cui il podcasting può aggiungere valore all'apprendimento. Questo ha aiutato a fornire un crescente numero di prove che suggeriscono come l'utilizzo di strumenti e tecnologie di podcasting possa essere pedagogicamente fruttuoso, sia per gli studenti che per gli insegnanti, pur mantenendo la soglia della difficoltà d'uso ad un livello accessibile a chiunque. Kidd (2012) afferma, inoltre, che il podcasting rappresenta “un mezzo semplice ed efficace per l'adozione ludica dell'*e-learning* e un compito semplice e coinvolgente” (p. 56), riferendosi a chiunque, sia egli un insegnante o uno studente, si cimenti nella produzione di un podcast.

Per portare un esempio pratico della sua utilità in diverse situazioni e modalità, questo medium può essere utilizzato per colmare alcune mancanze date dalla didattica a distanza. Si è visto che i podcast hanno la possibilità di arricchire i moduli di apprendimento *online*, che fino ad allora erano stati prevalentemente basati sul testo (Fothergill, 2008). C'è stato, infatti, un particolare interesse per il potenziale valore dei podcast creati dagli insegnanti e dedicati a coloro che dovevano seguire la lezione a distanza, in quanto hanno permesso di dare un maggior senso di comunità agli studenti. Secondo alcuni studi (Lee & Chan, 2007; Lee & Tynan, 2008), sentire le inflessioni di una voce umana in un corso *online* ha la capacità di ridurre al minimo il senso di isolamento quando si apprende *online*. Ad esempio, durante la recente pandemia, che ha purtroppo costretto i docenti e gli studenti a un distanziamento fisico e alla sottrazione delle emozioni che derivano dalla presenza, i podcast sono stati tra gli strumenti digitali utilizzati per dare una spinta in più a questo nuovo modo di fare didattica (Scognamiglio & Zabaglio, 2021). Alcuni insegnanti, pur essendo consapevoli che attraverso il podcast non avrebbero potuto replicare la lezione in presenza, hanno individuato le potenzialità didattiche di questo medium. Sperimentando nuove modalità di far lezione e allestendo spazi di lavoro e scenari didattici innovativi, hanno potuto offrire agli studenti la possibilità di collocarsi al centro della scena didattica. Il podcasting ha quindi implicitamente aiutato a far sì che

l'insegnante "arcaico" lasciasse il posto al cosiddetto "insegnante progettista" che, per riprendere una frase di Laurillard (2012), "deve fare del suo agire didattico una vera e propria attività di ricerca, riuscendo a trasformare la vecchia lezione, attraverso un'accurata progettazione, in un vero e proprio prodotto di design" (p. 17).

È compito della scuola e del docente quello di trovare metodi di insegnamento sempre migliori e, per cercare di rendere più affascinanti le lezioni, potrebbe essere necessario riconsiderare gli strumenti che vengono utilizzati. Nonostante ci siano pareri discordanti sull'uso del digitale e alcune polemiche sulla diminuzione dei libri cartacei, il nuovo panorama sugli strumenti utili ad un insegnante è indubbiamente caratterizzato da una forte integrazione delle tecnologie che il digitale, per sua natura, ci permette di utilizzare. Così la produzione di un podcast, oltre ad essere un'occasione per far diventare i contenuti delle discipline scolastiche più accattivanti e disponibili in qualsiasi momento, può supportare e arricchire le idee dei docenti e, soprattutto, stimolare le loro capacità creative e comunicative. La loro produzione fornisce anche la possibilità di attivare esperienze educative e formative nei diversi ambiti disciplinari offrendo, inoltre, il potenziamento degli ambiti relazionali e l'innalzamento dei livelli cognitivi degli studenti.

Come proposto da Pian (2009), dovrebbero essere attuate alcune strategie che "rinnovino le tradizionali modalità di fare lezione, non solo rendendone più interessante l'ascolto o il successivo riascolto, ma facendo diventare l'esperienza formativa più godibile e fruibile nel momento stesso in cui viene praticata" (p. 80). Ad esempio, come nel caso precedente, il docente potrebbe anticipare o concludere la registrazione con una breve sintesi dei contenuti trattati nella lezione e un'indicazione dei punti più importanti o complessi da comprendere, su cui lo studente dovrebbe focalizzarsi maggiormente. Dovrebbe inoltre avere la cura di suddividere l'argomento, che solitamente verrebbe trattato in una sola lezione di due ore, in più parti, introducendo il nuovo tema in modo chiaro quando passa da una parte all'altra. Infatti, utilizzando particelle introduttive come "ora parleremo di..." oppure "affrontiamo adesso il seguente problema...", il docente sarà in grado di far capire all'ascoltatore che una parte è conclusa e se ne sta aprendo un'altra. Nel caso di una situazione duale, in cui una parte della classe è in presenza e un'altra parte ascolterà la lezione in differita, è essenziale

che il docente metta in dubbio la chiarezza della sua esposizione, ad esempio proponendo agli studenti una sintesi degli argomenti affrontati. In questo modo, verrà generato facilmente un dialogo che aiuterà l'apprendimento da parte degli alunni e, allo stesso tempo, dà al docente l'opportunità di individuare i punti di forza e i punti deboli della propria spiegazione, cercando di utilizzare più spesso i primi e di agire sui secondi in ottica di miglioramento.

Secondo Stajka Rajic (2013) esistono tre diverse modalità di utilizzo didattico dei podcast: uso non convenzionale, uso integrativo e uso creativo. Nel primo caso, ossia al livello più elementare, il podcasting può essere utilizzato come sostituto della lezione tradizionale e gli studenti possono accedere all'intera registrazione della lezione con la possibilità di ascoltarla più volte, interromperla, "riavvolgere" a una parte precedente e ricominciare. Sebbene vi sia un valore educativo nel fornire le registrazioni delle lezioni a scopo di revisione e ripasso, se lo strumento del podcast viene usato esclusivamente come sostituto delle lezioni tradizionali, può spingere ulteriormente gli studenti a rimanere destinatari passivi di informazioni.

Facendone un uso integrativo, invece, il podcasting può essere utilizzato per offrire materiale supplementare in aiuto all'apprendimento. Tale materiale può assumere due forme molto diverse: la più comune consiste nel fornire riassunti o sintesi del materiale del corso, mentre l'altra riguarda del materiale aggiuntivo utile ad ampliare o approfondire la comprensione di un particolare argomento della materia trattata.

L'ultimo e meno citato uso dei podcast nell'istruzione è quello che potrebbe essere descritto come un uso creativo, in cui gli studenti si impegnano maggiormente nell'apprendimento attraverso la costruzione della conoscenza, piuttosto che la sua semplice ricezione. Gli studenti sono, quindi, invitati a creare il proprio podcast per condividere le proprie esperienze di apprendimento tra loro e con gli studenti di altre scuole. Per costruire un podcast adeguato, è necessario che lo studente abbia una conoscenza approfondita della materia, facendo sì che questo tipo di utilizzo del medium lo sfidi a esaminare criticamente il materiale a cui è stato esposto in precedenza. Inoltre, la creazione e la manipolazione dei media digitali, può anche aiutare lo sviluppo delle competenze TIC negli alunni: si tratta delle Tecnologie

dell'Informazione e della Comunicazione, ossia tutti quei processi e strumenti tecnologici che servono a produrre e migliorare le conoscenze e gli strumenti di apprendimento. Per di più, quando viene svolto come compito di gruppo, vengono sviluppate anche altre importanti abilità sociali, come la capacità dello studente di collaborare e partecipare efficacemente a un gruppo.

È importante per l'insegnante sapere che i podcast non sono tutti uguali, ma ne esistono di diversi tipi, tra cui può scegliere quello più affine alle sue necessità e scelte didattiche. Di seguito ne sono elencati alcuni:

- podcast in lingua, usati come strumento di aiuto per lo studio di una lingua straniera;
- podcast utilizzati per documentare o pubblicare il lavoro svolto da allievi e/o insegnanti;
- podcast di approfondimento o di recupero, che aiutano a fornire spiegazioni ulteriori o più dettagliate su determinati argomenti disciplinari;
- podcast di sostegno, dedicati in particolare a studenti con dislessia o difficoltà di attenzione e contenenti la lettura di brani appositi come ulteriore strumento di aiuto alla didattica;
- podcast come luogo d'incontro e di scambio culturale, tra scuole dello stesso territorio nazionale o di nazioni differenti;
- podcast come piattaforma *online* di contenuti, utilizzati per raggiungere agevolmente alunni ospedalizzati o costretti per altri motivi a stare per un certo periodo lontani da scuola, fornendo loro dei contenuti di studio con una componente di intrattenimento oltre a quella didattica.

È necessario fare anche un breve appunto sugli avvertimenti che l'insegnante deve tenere presente quando entra nel mondo dell'*e-learning* e più in particolare in quello del podcasting come strumento didattico. "La pedagogia prima della tecnologia" è il motto che, secondo Beetham e Sharpe (2007), l'insegnante deve tenere a mente quando inizia ad utilizzare tale tecnologia. Pertanto, il podcasting, come qualsiasi opportunità di apprendimento mediata e abilitata tecnologicamente (e qualsiasi apprendimento in generale), deve porre gli studenti e i risultati dell'apprendimento al centro della pianificazione, piuttosto che lo specifico mezzo di comunicazione o lo strumento stesso.

Allo stesso modo, Jackson e Anagnostopoulou (2018) notano che “per far funzionare l'*e-learning* l'insegnante deve creare un contesto e un insieme di condizioni molto specifici” (p. 54), infatti, il valore dell'apprendimento derivato dallo studente non dipende dal mezzo utilizzato per fornire l'apprendimento, ma dall'orchestrazione da parte dell'insegnante.

È importante ricordare, però, che il podcasting, come qualsiasi strumento di insegnamento e apprendimento, è solo una scelta tra le tante e non a priori quella più giusta, migliore o più adatta. Tale affermazione trova conferma anche nell'osservazione fatta dal Comitato congiunto per i sistemi informativi, secondo cui “il successo dell'innovazione dipende dalla scelta delle tecnologie adottate in base al loro legame con i risultati dell'apprendimento” (JISC, 2005). Allo stesso tempo, però, il podcasting fornisce delle grandi opportunità di apprendimento al prezzo di uno sforzo piuttosto basso per capire il suo funzionamento e con una barriera di costo irrisoria per poter progettare, creare, registrare e pubblicare. Questo può far sì che anche gli insegnanti più riluttanti ad avvicinarsi alle pratiche di *e-learning*, siano spinti a provare ad integrare tale tecnologia nei loro percorsi.

Sono diversi gli obiettivi che l'utilizzo e la creazione di podcast a scuola aiutano a raggiungere, andando a sviluppare e potenziare competenze quali la ricerca, la scrittura, la capacità di parlare in modo efficace, la risoluzione di problemi, la gestione del tempo, l'attenzione e il miglioramento del vocabolario. Tali obiettivi possono essere sostanzialmente raggruppati in tre grandi gruppi, qui sintetizzati e successivamente descritti in maniera più ampia:

- obiettivi disciplinari: dovendo trasformare *ad hoc* ogni produzione testuale in linguaggio radiofonico, viene esercitato l'uso della lingua sia scritta che orale e in contemporanea si migliora la propria dizione;
- obiettivi relazionali ed emozionali: il lavoro di gruppo e cooperativo sono favoriti rispetto a quello individuale e gli studenti vengono abituati al rispetto preciso delle scadenze, alla gestione delle proprie emozioni davanti a un microfono e a fare un uso efficace, critico e positivo delle tecnologie;
- obiettivi legati alla tecnologia e all'informatica: si impara un modo efficiente per cercare informazioni in rete, capendo come filtrare quelle utili tra le tante

disponibili, utilizzandole al fine di costruire contenuti che rendano i prodotti multimediali originali.

3.2.1. Obiettivi disciplinari

Partendo dalla prima macrocategoria, si può vedere come utilizzare questo medium a scopo didattico possa favorire lo sviluppo delle quattro abilità di base: ascolto, lettura, scrittura e oralità. Appare ovvio che, essendo i podcast dei contenuti audio, utilizzarli come strumento all'interno delle proprie lezioni, porti a un potenziamento dell'abilità dell'ascolto. Rispetto a ciò, un esercizio utile ad affinare le abilità di percezione uditiva e di produzione sonora degli studenti è il *soundwalk* (passeggiata sonora) (Piva, 2021). In pratica, consiste nel compiere un percorso a piedi in una zona circoscritta, come il giardino della scuola o il quartiere in cui si trova lo stabile scolastico, durante il quale si concentra la propria attenzione su tutti i suoni che si sentono attorno, alternando l'ascolto a occhi aperti con quello a occhi chiusi. Nello step successivo gli studenti elencano i suoni che riescono a sentire, cercando di dar loro un nome e descriverli al gruppo, mentre l'insegnante li appunta su un quadernino. Infine, si può cercare di esprimere graficamente o di individuare strumenti e oggetti che possano riprodurre, o almeno mimare, tali suoni. Le passeggiate possono, inoltre, essere registrate per poterle poi riascoltare e analizzare in classe in un secondo momento. In questo modo è possibile anche confrontare i diversi paesaggi sonori, invitando gli studenti a riconoscere i luoghi delle registrazioni e a trovare le differenze e le somiglianze di tutti quelli relativi a un determinato contesto. Un esempio potrebbe essere legato ai suoni della vita scolastica: il paesaggio sonoro di una lezione in classe, quello dell'ingresso a scuola, quello dell'intervallo e quello dell'aula insegnanti. L'attività del *soundwalk* aiuta quindi l'alunno a riconoscere gli eventi sonori e dar loro un'identità (Schäfer, 1958).

Tornando all'idea di far produrre agli alunni un loro podcast e considerando le attività necessarie per la creazione del file audio di una puntata, si può notare come si riesca a potenziare negli studenti anche l'uso della lingua attraverso la scrittura, la lettura e la recitazione (oralità) necessarie per la produzione della puntata stessa. Scrivere per un podcast porta, infatti, ad acquisire maggiori competenze logiche e di

scrittura, sviluppando la capacità di gestire diversi registri comunicativi, scritti e orali. Allo stesso tempo risulta utile anche per esercitare le proprie abilità nel discorso orale: la centralità dell'audio nell'utilizzo di questo medium permette di stimolare l'uso della memoria uditiva e a migliorare le competenze della produzione orale degli studenti. Ad esempio, rientrando nell'ampia gamma di approcci innovativi per l'insegnamento dell'inglese, il podcasting viene sfruttato dagli insegnanti per migliorare le competenze linguistiche e incoraggiare l'apprendimento al di fuori della classe. Le ricerche pedagogiche su questo medium affermano che può aiutare gli studenti a potenziare le loro competenze linguistiche in lingua straniera e a sostenere aree come la grammatica, la pronuncia e il vocabolario. Lo studio di Naidionova e Ponomarenko (2018) dimostra, inoltre, che proporre l'ascolto della lingua inglese utilizzando i podcast permette di aumentare anche la comprensione orale degli studenti, in quanto questa tecnologia fornisce materiale autentico e contestuale. I risultati dello studio suggerirebbero addirittura di rendere tale pratica di ascolto parte integrante dei corsi di formazione per insegnanti a livello universitario.

Nel corso della produzione del proprio podcast, dovendo trasformare il materiale raccolto in un dialogo radiofonico, gli alunni devono necessariamente confrontarsi con l'arte della scrittura e con la grammatica, esercitandosi così nell'uso della lingua orale e scritta. Sono implicitamente costretti a migliorare la propria dizione, dato che in radio non dovrebbe sentirsi l'inflessione dialettale; ad esercitarsi nell'utilizzo efficace del tono della voce, per colorire il racconto di sfumature e renderlo più comprensibile; e ad utilizzare nel modo giusto le pause, come se fossero segni di interpunzione, indispensabili per conferire un senso al discorso. Gli alunni dovranno essere consapevoli che, nonostante debbano esporlo di fronte ad un microfono, il loro discorso sarà poi ascoltato da un pubblico assai più ampio. Creare il proprio podcast significa, quindi, prendere confidenza con la propria voce, allenarsi alla concentrazione sul qui e ora, sviluppare la coscienza di sé, della propria identità e del senso di autoefficacia, superando l'introversione, la timidezza e la paura di parlare in pubblico.

La produzione di podcast può aiutare a raggiungere anche obiettivi didattici interdisciplinari, ad esempio traducendo in inglese le puntate precedentemente

prodotte in lingua italiana o arricchendole con brani musicali creati dagli alunni stessi, coinvolgendo così la disciplina della musica.

I tipi di podcast che si possono creare sono vari e la scelta tra questi dipende principalmente dall'ambiente scolastico, dall'età degli studenti e dall'esistenza o meno di esperienze precedenti in merito alla loro progettazione e realizzazione. Gli unici podcast che si suggerisce di non utilizzare sono quelli basati interamente sulle notizie di attualità (in stile radiogiornale), il che è comprensibile dato che il tempo e l'impegno necessari per produrre ogni episodio impediscono di coprire in maniera adeguata e completa gli eventi che capitano quotidianamente e, anche se riuscissero a farlo, le informazioni sarebbero obsolete nel giro di poche ore o giorni, vanificando in questo modo il lavoro fatto.

Un altro aspetto da tenere in considerazione è che i podcast, essendo pensati per un ascolto asincrono, non possono offrire un contatto dal vivo con gli ascoltatori. Allo stesso tempo, però, è possibile metterlo in scena in modo fittizio, organizzando una discussione su un problema attuale, dividendo la classe in gruppi e assegnando a ciascuno di essi un particolare punto di vista da sostenere. I gruppi si preparano raccogliendo appunti da un dossier preparato dall'insegnante e, in questo modo, le giustificazioni che danno a sostegno di sì o un no potrebbero essere presentate come un processo, moderato dall'insegnante che funge da conduttore, seguendo il modello della "Palestra di botta e risposta" di Cattani (2018).

Considerando le fasce d'età più piccole, invece, è possibile creare dei podcast in cui si raccontano delle favole, sfruttando le voci dei bambini per recitare i dialoghi ed arricchendole con effetti sonori inventati e registrati da loro stessi. In questo modo viene allenata la memoria e favorite l'educazione musicale, la capacità di ascolto e l'ampliamento lessicale. Allo stesso tempo si ha un avvicinamento alle tecnologie di registrazione e riproduzione sonora, che permettono al bambino di prendere confidenza con il suono della propria voce. Per agevolare ulteriormente quest'ultima abilità, prima di passare alla produzione del podcast vero e proprio, è possibile fornire allo studente un microfono e delle cuffie, per registrarsi mentre parla degli argomenti quotidiani più disparati e riascoltarsi subito dopo. Per dare importanza a queste brevi registrazioni,

l'insegnante potrebbe montarle e confezionare dei primi podcast "improvvisati" a tema, una specie di diario della classe in cui ogni puntata tratta un argomento (famiglia, animali domestici, giochi preferiti, ...).

3.2.2. Obiettivi relazionali ed emozionali

Rimanendo all'interno della categoria degli obiettivi disciplinari, ma avvicinandosi anche a quelli relazionali ed emozionali, si può affermare che un ambito essenziale, sul quale e con il quale gli insegnanti hanno da sempre lavorato con i propri studenti, sia la parola. Pertanto, è doveroso parlare di un'altra abilità che viene sviluppata grazie alla produzione di un podcast: la capacità di costruire un discorso su un preciso tema, seguendo un filo logico, utilizzando un linguaggio e un registro adeguati e sapendo come inserire specifici termini tecnici all'interno delle frasi. È necessario imparare ad organizzare i contenuti di studio in un discorso riassuntivo, che riesca a sintetizzare tutto l'argomento da narrare, ma senza perdere i punti chiave di ciò che si vuole far arrivare all'ascoltatore. In questa fase sarà d'aiuto il docente che, attraverso la tecnica del ragionamento collaborativo (Scognamiglio, 2017), definirà correttamente i confini del tema-contesto della consegna (se si colloca in spazi personali o collettivi, in quale zona geografica, in che tempo, ecc.) per portare a delineare più precisamente il tema-focus del contenuto da produrre. Infatti, se il tema-contesto è più oggettivo, ossia strutturato da un sistema di riferimenti certi, il tema-focus, al contrario, dovrà essere qualcosa di più soggettivo e personale. Pertanto, lo studente sarà chiamato a fare uno sforzo per riuscire a dare un significato autentico ai concetti astratti del tema-contesto, trasformandoli in un'entità più concreta e filtrata dalla propria esperienza in quel dato contesto.

Per riuscire ad ottenere un buon risultato nelle produzioni degli alunni, il docente dovrà preoccuparsi di configurare il suo ambiente di apprendimento sotto forma di comunità di discorso, affinché gli studenti possano riconoscere in essa il luogo e il momento deputati per quello specifico progetto didattico. Questo passo è inoltre necessario per far sì che, operando sugli argomenti dati, la comunità di discorso possa arrivare ad assumere l'aspetto di una vera e propria comunità ermeneutica. Con questo termine si intende "una comunità democratica che, attraverso l'esercizio dialogico

collettivo del confronto e anche del conflitto tra posizioni diverse o antagoniste, si allena all'assunzione di una responsabilità etica e civile, da agire nella scuola e nel mondo" (Luperini, 2013, p. 91). Per capire più a fondo il concetto è necessario ricordare che una comunità è dotata di un comune sapere e orizzonte di valori, a partire dai quali può dividersi durante l'atto ermeneutico, allenandosi alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni di un certo contenuto. Grazie alla discussione con i pari, ogni alunno apprende che le interpretazioni di ogni contenuto possono essere infinite, arrivando a capire che la verità è relativa, storica e processuale, pertanto definibile come un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti. Grazie a tali discussioni lo studente può imparare a rispettare le opinioni altrui e, al contempo, a difendere la propria, rimanendo nella consapevolezza che la sua interpretazione è parziale e relativa.

In questa comunità ermeneutica ogni singola parola assume un valore rilevante nella discussione, in quanto deve essere studiata, sondata e interpretata all'interno di un percorso, in cui l'obiettivo finale non è tanto quello di approdare ad un risultato definitivo e unico, bensì quello di dare la possibilità ad ogni ragazzo di costruirsi un sapere personale, a fronte di un confronto proficuo e collaborativo con compagni. Da questo punto di vista, l'insegnante deve concepire il podcast come un vero proprio dispositivo didattico in grado di aiutare a generare un pensiero riflessivo e critico. Si può però arrivare ad un risultato vincente solamente se docente e studenti non procedono per scorciatoie, ma attraverso procedimenti nei quali la lentezza deve essere considerata sempre come una risorsa e mai come un problema. Infatti, lo studente va sempre accompagnato, sostenuto e sollecitato all'interno del percorso, anche nel caso in cui questo dovesse essere compiuto a distanza. Rimarrà in solitudine solamente nel momento in cui dovrà realizzare il podcast vero e proprio, avendo a quel punto tutte le nozioni necessarie per procedere. Nella maggior parte dei casi, anche durante lo svolgimento di quest'ultimo compito non sarà realmente da solo, in quanto, per progetti di questo tipo si predilige un lavoro in gruppo. In tal modo, entrano in gioco tutte le peculiarità positive del cooperare per un obiettivo condiviso: gli alunni imparano a lavorare come un gruppo unito, apprendendo ad interagire con gli altri componenti e ad autogestirsi tramite l'affidamento vicendevole dei compiti da portare a termine. Inoltre,

dato che spesso la produzione degli episodi radiofonici ha una scansione temporale precisa, avranno delle scadenze fisse da rispettare e dovranno imparare a portare avanti il proprio lavoro organizzandolo a dovere.

Entrando sempre più a fondo nella categoria degli obiettivi relazionali ed emozionali, la produzione di podcast porta gli alunni a gestire la propria emotività davanti ad un microfono, aiutandoli indirettamente a controllare ansie e timori anche durante le interrogazioni a scuola.

È appagante a tutti i livelli affrontare i compiti richiesti per produrre il podcast e questo vale sia per il formatore adulto che per lo studente in formazione. Il podcasting, infatti, rappresenta una di quelle situazioni in cui sia l'adulto che l'allievo si cimentano in una nuova impresa, che presenta un livello di difficoltà che aumenta all'aumentare delle capacità dei soggetti coinvolti. In questo modo il coinvolgimento verso tale attività e il desiderio di partecipare da parte di ogni componente del gruppo crescono a loro volta, facendo sentire il proprio contributo essenziale per il buon funzionamento del gruppo stesso. Nel complesso, si tratta di un'attività in cui si realizza quell'equilibrio ottimale tra sfide e abilità: quello *state of flow* (Csikszentmihalyi, 1975) che si può trovare sfruttato nel migliore dei modi dai programmatori dei videogiochi di successo. Il *flow* (flusso) è uno stato di massimo godimento, focalizzazione energetica e concentrazione creativa, sperimentato da persone che si trovano impegnate in compiti in grado di appagarle quando raggiungono un obiettivo, ma che allo stesso tempo hanno un livello di sfida che aumenta con il crescere delle capacità della persona (Csikszentmihalyi, 1990). Si è parlato di videogiochi e programmatori in quanto alcuni di essi sanno come creare un ottimo rapporto tra il livello di sfida e di appagamento che ogni round può dare. Il giocatore così rimane all'interno di quello che viene definito il "*flow channel*" o, per quanto riguarda l'ambito videoludico, il "corridoio ottimale del *gameplay*", illustrato in Figura 1 (Zohaib, 2018). In questo modo, il giocatore non arriverà mai ad un livello di frustrazione tale da fargli abbandonare il gioco a causa del livello troppo alto di difficoltà. Allo stesso tempo non si annoierà grazie ad una serie di fattori che incrementeranno la difficoltà del *gameplay* a mano a mano che le sue capacità aumenteranno, mantenendo in questo modo alto il livello di sfida.

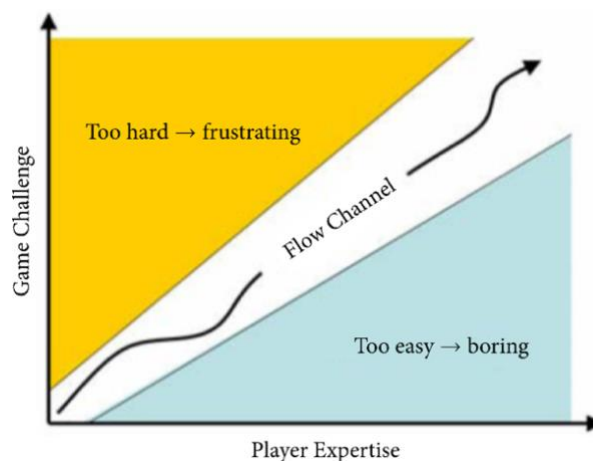


Figura 1 - Concetto di flow channel proposto da Csikszentmihalyi

Per molti punti di vista, la descrizione di questo meccanismo ricorda il concetto di zona di sviluppo prossimale elaborato da Vygotskij (1990). Si tratta di quell'area di apprendimento in cui le capacità cognitive del bambino aumentano, nonostante egli non abbia ancora acquisito completamente l'autonomia e l'autosufficienza in quell'ambito. Indica, infatti, l'area in cui si può osservare cosa attualmente è in grado di fare da solo e quali sono i potenziali apprendimenti possibili nel momento in cui è sostenuto da un adulto competente, che possa aiutarlo a sviluppare nuove forme di conoscenza. Questo adulto è l'insegnante, che accompagna il bambino attraverso un'azione di *scaffolding*: introduce richieste via via più avanzate e ne modella l'esecuzione, finché il bambino si appropria delle abilità sottese, facendo avanzare la propria zona di sviluppo prossimale. Allo stesso tempo, predispone le condizioni per agevolare la riuscita (contesto, strumentazioni, ecc.), facendo in modo che l'attuale incapacità possa essere riscattata da un intervento appropriato. Via via che il bambino consolida le abilità, il supporto fornito viene rimosso per gradi, fino all'autonomia (*fading*, smobilitazione delle facilitazioni). La scelta di ciò che si insegna e come lo si fa, deve essere personalizzata sulla base delle competenze di partenza degli alunni, in modo da evitare di proporre contenuti troppo facili o troppo difficili. Solo in questo modo è possibile permettere a tutti di partecipare a pieno alla riuscita della *performance* finale, al meglio delle loro capacità e senza perdere la motivazione

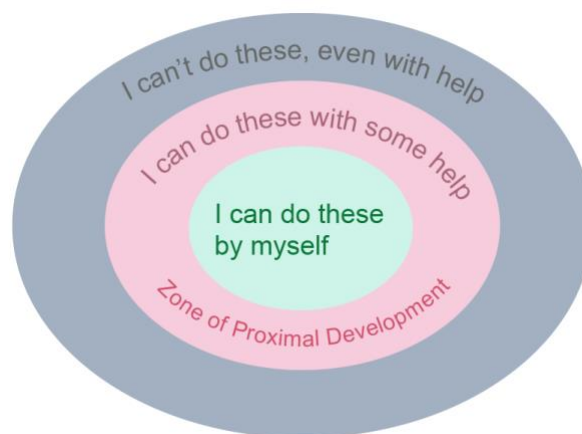


Figura 2 - Zone di sviluppo di Vygotskij

Questo concetto si sposa perfettamente con il podcasting, in quanto sia lo studente che l'insegnante, non avendo una preparazione completa sulla materia trattata e sulle tecnologie usate per la produzione, avranno un livello di sfida incrementale al crescere delle loro capacità. Ad esempio, dopo i primi podcast su un argomento, è possibile procedere con nuove puntate che approfondiscano alcune caratteristiche dettagliate del tema, obbligando il creatore a ricercare nuove informazioni e incrementando il suo livello di conoscenza. Oppure, dopo aver generato alcune puntate utilizzando un dato format di podcast, il podcaster potrebbe cimentarsi in nuove tipologie, magari aggiungendo anche nuovi spunti oltre alla sola voce (immagini, slide, video, ecc.).

3.2.3. Obiettivi legati alla tecnologia e all'informatica

Passiamo ora al terzo macrogruppo di obiettivi, quelli legati alla tecnologia e all'informatica. Dato che spesso i più giovani dimostrano grande propensione verso l'uso di nuove tecnologie, sicuramente la produzione di podcast, che avviene proprio tramite l'utilizzo di strumentazione tecnica innovativa, può rendere gli studenti più partecipi alle attività di apprendimento proposte, alzando la loro motivazione e il loro interesse. Contemporaneamente, vengono educati ad un uso positivo, critico ed efficace delle tecnologie di cui sono circondati nella quotidianità, ma che spesso non vengono utilizzate con il giusto giudizio. L'attività di podcasting serve anche a far conoscere e insegnare ad utilizzare le strumentazioni tecniche, come il *mixer* audio o le diverse tipologie di microfoni, nonché alcune tecniche di registrazione, di manipolazione e di

montaggio dei file audio. Parallelamente ed implicitamente, gli studenti apprendono anche come ricercare nella rete i podcast che trattano gli argomenti di loro interesse e come abbonarsi per ricevere le nuove puntate, ma anche a saperne costruire e realizzare uno, diventando in questo modo loro stessi autori ed editori di contenuti multimediali. Sviluppano così le cosiddette competenze digitali, che permettono di fare un uso positivo, critico, efficace e proficuo delle tecnologie, le quali diventano parte attiva del processo di apprendimento. Inoltre, vengono potenziate diverse *soft skills* come il *problem solving*, il *decision making* e il *team working*, che permettono agli studenti di migliorare, come già visto, l'interazione con gli altri e l'autogestione sia propria che del gruppo unito.

3.2.4. Uno strumento didattico inclusivo

Il podcasting, oltre ai numerosi vantaggi visti sopra, può anche portare le lezioni proposte in classe dal docente a un maggior livello di inclusione. Il digitale, infatti, permette di andare oltre all'apprendimento convenzionale e alle difficoltà ad esso associate, stimolando competenze diverse e nuove. Come diceva Gardner (1983) all'interno della sua Teoria delle Intelligenze Multiple, ogni persona ha un canale preferito per apprendere, una propria intelligenza, caratterizzata da autonomia e specificità. Lo studioso individua sette (o meglio nove) tipi di intelligenza presenti in ogni persona in combinazioni diverse, confermando così la necessità di una didattica varia e differenziata per riuscire ad arrivare a tutti gli studenti. Presentando i contenuti attraverso attività di vario genere e utilizzando una pluralità di metodi, tecniche e strumenti, va a stimolare diversi stili di apprendimento, aumentando la probabilità di incontrare le porte di ogni suo alunno. L'utilizzo del digitale e di strumenti differenti da quelli solitamente protagonisti nella quotidianità scolastica può, quindi, aiutare a cogliere le diverse intelligenze e capacità espressive degli alunni, ancor più valorizzate da metodologie attive che permettono loro di fare esperienze di apprendimento.

Pensando a una didattica inclusiva non si possono non considerare le indicazioni dell'*Index per l'inclusione* (2008) e i principi dell'*Universal Design for Learning* (2011), con i quali l'utilizzo del digitale e del podcast si trovano perfettamente in linea. L'idea

alla base del lavorare con gli studenti alla realizzazione di un podcast, infatti, è quella di riuscire a proporre un'attività diversa e creativa, capace di combinare i principi dell'UDL con le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. Il fine è quello di sviluppare competenze importanti per lo studente, dalla ricerca critica delle fonti alla produzione di un contenuto multimediale, passando implicitamente per l'uso consapevole del registro espressivo del parlato e il bisogno di esporre in maniera chiara e accattivante gli argomenti. Tornando ai principi dell'UDL, necessari per la creazione di un percorso di apprendimento inclusivo, è necessario fornire agli alunni molteplici mezzi di coinvolgimento, così da attirare il loro interesse e motivarli ad imparare. Rispetto a ciò, come è già stato detto in precedenza, il digitale e il podcast costituiscono per i bambini un forte stimolo all'apprendimento, spingendoli a mettersi in gioco e farsi coinvolgere. Anche passando al secondo principio, ovvero dare agli alunni molteplici mezzi di rappresentazione della conoscenza, il podcast si dimostra un utile strumento, in quanto si basa sulla multicanalità del digitale (audio, testo, video, grafica). Infatti, rispetto alla classica lezione, offre una modalità diversa di acquisire informazioni, che alcuni alunni potrebbero trovare più efficace. Infine, il podcast risponde bene anche al terzo e ultimo principio che chiede all'insegnante di fornire molteplici mezzi di azione ed espressione, ovvero far sperimentare ai bambini modalità alternative per esprimersi e mostrare ciò che sanno, sanno fare o stanno apprendendo. In questo modo possono trovare quelli più adatti a loro e mettersi in gioco con altri nuovi, come avverrebbe grazie alla proposta di attività di podcasting.

Partendo sempre dal presupposto che il concetto di inclusione deve essere considerato in maniera ampia, pensando ai differenti bisogni di ogni singolo bambino, si può considerare il podcast uno strumento in grado di rispondere a diverse necessità. Un esempio è la possibilità che offre agli studenti di ascoltare e riascoltare un certo contenuto tutte le volte che ne hanno bisogno, rappresentando così un'utile riassunto e un'ottima modalità di ripasso. A questo proposito, il docente può produrre contenuti didattici accessibili a tutti, come audio-lezioni usufruibili sia dagli studenti che non hanno accesso ad un pc, utilizzando un semplice *smartphone*, sia da studenti ospedalizzati per un certo periodo di tempo, che dunque non possono presenziare alle lezioni in classe.

Inoltre, l'utilizzo di podcast potrebbe risultare particolarmente d'aiuto anche per bambini con bisogni educativi speciali (BES) o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), sempre più presenti nelle classi di oggi. Trattandosi di una modalità di lavoro che sfrutta molto più l'audio rispetto alla scrittura o alla lettura, rappresenta un'opportunità anche per quegli alunni che presentano delle difficoltà in questi ambiti per mettere in gioco le loro capacità, sentendosi finalmente valorizzati e pienamente partecipi.

3.3. Realizzazione del podcast

Come visto nel paragrafo precedente, grazie alla sua alta esportabilità, al costo di realizzazione pari a zero e alla sua versatilità, il podcasting può essere utilizzato in qualsiasi grado e ordine di scuola. I passaggi pratici per poter registrare e pubblicare un podcast non sono complessi ed è proprio uno dei motivi per il quale questo medium attrae anche gli insegnanti meno propensi all'utilizzo di tecnologie moderne all'interno delle loro lezioni. Utilizzarlo potrà inoltre fungere da trampolino per proporre un apprendimento attivo e innovativo, caratterizzato da una didattica volta a far sperimentare strumenti digitali e metodologie innovative. Se il podcasting viene proposto agli studenti dando loro la possibilità di produrre i propri contenuti, si riuscirà a dare valore e qualità sia al prodotto realizzato che al percorso esperienziale seguito, in termini di vision, strategia, utilizzo di tecnologie digitali e metodologie didattiche innovative.

Prima di vedere i principali passaggi da seguire per la buona riuscita di un percorso di produzione di podcast da parte degli alunni, risulta necessario dar loro alcune conoscenze teoriche. Innanzitutto, bisognerà condurre i ragazzi alla scoperta dell'origine del podcasting e delle sue caratteristiche, in particolare di quanto esso dia indipendenza e libertà di espressione al produttore di contenuti rispetto agli altri media, più legati a piattaforme di distribuzione commerciali. Dopo la presentazione dello strumento, l'insegnante discuterà con gli alunni su quali tematiche potrebbe essere interessante affrontare utilizzandolo. Dovrà quindi procurarsi degli esempi di podcast su diversi argomenti, magari prendendo spunto da quelli proposti dagli alunni, da far ascoltare loro, chiedendo di individuare le caratteristiche viste precedentemente. Inoltre, potrebbe essere una buona idea predisporre alcune lezioni teoriche, da proporre prima

dell'inizio del progetto didattico, riguardanti: i diversi tipi di format per un podcast, la scrittura giornalistica, la lettura interpretata di un testo, lo speakeraggio (ossia la preparazione del parlato di chi si rivolge ad un pubblico), le caratteristiche di un'intervista, l'attrezzatura e i software necessari alle fasi di registrazione, montaggio e distribuzione del prodotto.

Per un lavoro di scrittura e una registrazione ottimale degli episodi, quando l'insegnante presenta per la prima volta il podcast alla classe, può individuare con gli studenti alcune regole indispensabili da seguire. Dopo aver ascoltato e preso nota delle loro idee, può integrarle con alcune delle seguenti, per poi realizzare un cartellone per tenerle a mente:

- Non disturbare i compagni che stanno registrando.
- Leggo almeno una volta a voce alta prima di registrare.
- Mi siedo bene, braccia aperte, schiena dritta.
- Tengo il microfono a una decina di centimetri, ci resto davanti senza girare la testa e non lo tocco mai.
- Parlo distintamente sforzandomi di articolare.
- Non parlo né troppo lento né troppo veloce.
- Cerco di dare l'impressione all'ascoltatore che non sto leggendo, parlo quando è il mio turno e non mi sovrappongo al vicino.
- Lotto contro i miei intercalare: ehh, emm, cioè, no, allora, bene, tipo, vabbè, ecc.
- Sto attento a non fare il minimo rumore, perché viene diffuso.

3.3.1. Fasi preliminari

La prima grande domanda da chiedersi quando si inizia a progettare un podcast è a chi è rivolto il programma. È di fondamentale importanza scegliere il target di riferimento, in modo tale da poter valutare le caratteristiche del format che si vuole produrre e quali argomenti trattare. Il pubblico del podcast può essere più o meno vario: i propri amici, una classe, un gruppo interclasse, una scuola, gli insegnanti di una particolare disciplina sono solo alcuni esempi di gruppi sociali tra cui scegliere.

Poiché il podcast viene concepito a puntate e, per sua natura, è essenziale consentire un facile aggiornamento dei contenuti per l'ascoltatore, occorre che vi sia un filo conduttore che corredi gli episodi, che questi abbiano una continuità tra loro, che siano posti in successione nel tempo e che, eventualmente, possano offrire una sorta di struttura narrativa. Occorre quindi realizzare dei podcast che abbiano una coerenza interna, un comune denominatore che caratterizzerà il programma, in modo tale che il fruitore sappia cosa aspettarsi anche quando gli episodi si susseguono con forme diverse e toccando diversi contenuti. Ad esempio, un podcast scolastico potrebbe aggiungersi o sostituire il giornalino dell'istituto, da strutturare in episodi settimanali contenenti interviste ad allievi, docenti, personalità, inchieste, documentari e news. Un podcast concepito in questo modo non tratterebbe uno specifico argomento ed ogni episodio potrebbe essere molto diverso da quello precedente, ma il filo conduttore è il fatto di essere il podcast del giornalino scolastico.

Prima di partire con la progettazione, bisogna quindi scegliere un argomento da trattare. Nel caso non si abbia un'idea precisa o si voglia trovare un'ispirazione, si possono consultare alcuni siti come Audiocast (<https://www.audiocast.it/>) o ItaliaPodcast (<https://italia-podcast.it/>), Spreaker (<https://www.spreaker.com>), i quali raccolgono molti podcast italiani divisi per tematiche. Se l'insegnante non vuole decidere l'argomento in autonomia, può proporre un'attività agli studenti per coinvolgerli nella scelta: ogni alunno potrebbe scrivere uno o più foglietti contenenti dei temi, che verranno raccolti, inseriti in una scatola e successivamente estratti per proporli alla classe. Questi primi passaggi potrebbero presentare delle criticità, conviene quindi che il docente legga le proposte prima dell'estrazione per validarne l'efficacia. Terrà solamente quelle che, oltre a stimolare la creatività degli studenti, abbiano validità didattica e li portino a sviluppare competenze e conoscenze inserite in un percorso di crescita personale. Dopo l'estrazione si terrà una breve discussione, una votazione sulla tematica da affrontare, scegliendo quella di maggior interesse per la classe, e un *brainstorming* finale per raccogliere spunti di riflessione e prime impressioni sull'argomento. Una volta deciso il tema generale, ossia il *fil rouge* che accomunerà tutti gli episodi, si potrà declinarlo in diverse "pillole" che costituiranno le singole puntate.

Un ulteriore passaggio della fase di progettazione è dato dalla decisione delle date e dell'orario di pubblicazione, in modo tale da predisporre un calendario di scadenze interno che tutti i componenti della classe dovranno rispettare. È poi fondamentale trovare un nome al progetto-podcast, che suoni bene e sia facile da trovare e riconoscere, e un logo che lo contraddistingua. Anche la denominazione dei titoli dei singoli episodi è un passaggio da curare, in quanto devono essere chiari e accattivanti, perciò conviene predisporre fin dall'inizio una scaletta di possibili episodi già titolati e con una durata indicativa.

Infine, è necessario decidere un format per il proprio podcast, ad esempio scegliendo, in base agli argomenti trattati e all'età degli alunni, tra quelli proposti da Piva (2021):

- *talk radio*: simulazione di dibattiti, audiolibri, racconti drammatizzati;
- *music radio*: playlist di brani musicali commentati dagli *speaker*, storie di una band o di un genere;
- *children radio*: bambini alla radio, favole drammatizzate, audiolibri per bambini;
- *comedy radio*: barzellette, racconti comici, indovinelli;
- *doc radio*: inchieste, reportage, ricerche;
- *sport radio*: biografie di personaggi dello sport, storia o regole di uno sport.

Qualunque sia l'argomento scelto dalla classe, bisognerà inserirlo in una "gabbia" che, di puntata in puntata, rispetti le proprie strutture principali e il proprio *clock*. Quest'ultimo è l'orologio della programmazione radiofonica, che stabilisce la scansione temporale e la durata delle componenti di un programma. Esso decide quindi quanto tempo assegnare all'introduzione del presentatore, al primo argomento, allo stacco musica, ad un intervento esterno, ecc. per rendere il ritmo dell'ascolto meno monotono, ma più incalzante e accattivante.

3.3.2. Ruoli e ricerca

Per quanto riguarda la produzione del podcast da parte degli studenti, bisogna tener conto che realizzarlo richiede quasi le stesse azioni e gli stessi passaggi dell'andare in onda in radio. Essendo molti step, anche le possibilità di tipo didattico ed educativo sono svariate e tale varietà aiuta gli alunni a essere motivati e interessati nell'affrontarle.

Per riuscire ad ottenere un prodotto valido e pubblicabile, ci sono diversi ruoli che i ragazzi dovranno ricoprire:

- ricercatore, che trova il materiale sull'argomento proposto e ne conferma le fonti;
- autore, che scrive i testi, cercando di dare forma e struttura alle idee dei primi;
- *speaker*, che recita gli scritti davanti al microfono con la giusta interpretazione ed enfasi;
- regista, che si occupa della regia durante le registrazioni;
- *designer*, che produce le copertine grafiche delle puntate e gestisce i siti per la pubblicazione;
- *sound designer*, che cerca canzoni e suoni adeguati da aggiungere ad arricchimento della traccia vocale.

Tutti saranno protagonisti e faranno parte della redazione, ma ognuno avrà il compito più opportuno rispetto alle proprie inclinazioni e capacità. L'aver un obiettivo comune e collaborare per raggiungerlo, la divisione dei compiti e il riconoscimento del proprio ruolo da parte di ogni studente hanno un alto valore educativo ed insegneranno al gruppo il rispetto, la fiducia e la responsabilità.

Una volta completata la suddivisione, è necessario che gli studenti con il ruolo di ricercatore, ossia la maggior parte o tutti i componenti del gruppo, trovino informazioni e approfondimenti riguardanti l'argomento scelto per la puntata successiva. Per la ricerca possono utilizzare diverse fonti, come internet (imparando in questo modo anche a filtrare i risultati validi da quelli fallaci), enciclopedie, libri o interviste a testimoni, dalle quali cercheranno di trarre informazioni e notizie utili.

3.3.3. Preproduzione

Per organizzare al meglio la produzione di un podcast è consigliabile suddividerla in quattro fasi. La prima, descritta in questo paragrafo, viene definita di preproduzione, che consiste nella creazione del podcast sulla carta (idea, soggetto, sceneggiatura con notazioni tecniche). La seconda fase è quella di produzione vera e propria, che comprende l'esecuzione, con le varie prove e *take*, e la gestione dei dispositivi e dei software di registrazione. La terza, invece, viene detta di postproduzione e comprende

il montaggio e il mixaggio dei *take* migliori e l'aggiunta delle musiche e degli effetti sonori. Infine, la quarta e ultima fase è quella del podcasting, ossia del trasferimento *online* del proprio prodotto per renderlo fruibile al pubblico di riferimento.

Riprendendo il processo da dove l'avevamo lasciato, una volta arrivati alla data di scadenza per il completamento delle ricerche, il gruppo farà un *brainstorming* sul materiale raccolto. In questa fase tutti gli alunni avranno la possibilità di leggere i testi e il materiale individuato per poi parlare ed esprimere liberamente le proprie opinioni a riguardo, individuando gli elementi sui quali si trovano in accordo o in disaccordo. L'insegnante ricopre il ruolo di moderatore e stimolatore della conversazione, cercando inoltre di aiutare e sollecitare gli alunni a curare il modo in cui esprimono i loro pensieri. Se la produzione prende forma, nelle scuole di grado superiore e con studenti che hanno già una certa esperienza nel podcasting e nella recitazione, si può scrivere una scaletta (più o meno dettagliata) degli argomenti da trattare, per poi improvvisare la narrazione durante la registrazione. In questo modo si otterranno delle puntate basate sul genere *talk*, ossia più spontanee, sviluppate a caldo in pochi minuti e con una forte partecipazione emotiva di chi registra. Con alunni di età più giovane o con poca esperienza di podcasting, conviene invece scrivere l'intera sceneggiatura della puntata da registrare (Allegato 1), in modo tale che essi debbano solo leggere il testo ed interpretarlo, senza il bisogno di improvvisare davanti al microfono. In questo modo si otterrà una puntata più fredda, ma che dimostra un lavoro discusso a tavolino, elaborato, scritto e articolato nei minimi dettagli nonostante l'età dei partecipanti.

Durante la scrittura del copione, è necessario ricordare che si sta "scrivendo per l'orecchio, non per l'occhio: per questo bisogna scrivere come si parla, con un linguaggio colloquiale, con frasi brevi e un concetto per frase", come spiega Chantler (2004, p. 51). Bisogna quindi preferire le parole brevi a quelle lunghe, le frasi lineari e concrete a quelle complesse e astratte, e i discorsi diretti a quelli indiretti. Inoltre, alcune regole grammaticali da ricordare secondo Pian (2009) sono: preferire termini specifici a quelli astratti, cercare di non utilizzare forme ambigue e, come visto anche nelle regole ad inizio capitolo, evitare di riempire il discorso con particelle di collegamento colloquiali ("no", "cioè", "boh", ecc.). Inoltre, per informare gli ascoltatori sulla natura dell'audio

che andranno ad ascoltare, è importante annunciare all'inizio di ogni podcast l'argomento affrontato, magari identificando tre o quattro parole chiave che verranno poi sviluppate nel corso della puntata. Per l'insieme di motivi appena citati, imparare a scrivere per leggere risulta abbastanza complesso; trattandosi di un vero e proprio oggetto di apprendimento, ci si potrebbe lavorare facendo registrare uno spezzone improvvisato all'alunno senza una scaletta, per poi farglielo riascoltare effettuando insieme delle osservazioni sulla qualità del parlato. In questo modo, lo si aiuterà a scrivere una sceneggiatura tale da non fargli perdere la spontaneità, ma che risolva i punti critici della narrazione improvvisata.

Il compito finale consisterà nel trasformare i contenuti cercati e raccolti, in testi che possano diventare interventi della durata stabilita per ogni puntata durante la progettazione, utilizzando un registro colloquiale e accattivante. Inoltre, dovranno essere scritti due interventi aggiuntivi che verranno poi appositamente utilizzati come introduzione e conclusione dell'episodio. Dopo questa fase e prima di passare alla registrazione della puntata, conviene far provare agli alunni ciò che hanno scritto, per verificare assieme al docente la durata dell'episodio, la qualità del materiale raccolto, apportare le ultime correzioni ed un eventuale selezione di ciò che va tenuto e ciò che va scartato. Inoltre, soprattutto nel caso di un podcast a più voci, se si possiede il copione da interpretare durante la registrazione, conviene leggerlo più volte, provando e riprovando, per evitare incertezze o pause nel racconto. Per alcuni può essere conveniente simulare una registrazione davanti al microfono per riuscire a superare l'ansia da prestazione che questo strumento può dare una volta impugnato. Conviene terminare questa fase con una prova generale di registrazione, in modo tale da poter riascoltare l'interpretazione del proprio spezzone, così da potersi migliorare durante la registrazione vera e propria, e per verificare che tutta la strumentazione sia collegata in modo corretto e funzioni a dovere. Grazie a queste prove si riuscirà a capire a priori se la durata stabilita per la puntata è consona e se conviene ridurre, aumentare o eliminare alcune sezioni del format scelto per migliorare il prodotto. Nel caso in cui ci fosse molta differenza di esperienza o capacità tra i vari componenti del gruppo, per aumentare l'inclusività del progetto, si può procedere facendo registrare ai più esperti delle parti

più corpose e complesse, mentre agli alunni meno sicuri far eseguire delle pillole audio che successivamente verranno cucite assieme alle prime.

3.3.4. Produzione

A questo punto viene affrontata la fase più tecnica della produzione di un podcast, ossia la registrazione. È consigliabile far tenere ad alcuni studenti un diario di questa fase, nel quale verranno segnalati elementi utili per la fase di postproduzione, come: quanti e quali *take* sono stati effettuati della medesima traccia di parlato e da quale *speaker*, a quale minutaggio corrisponde una pausa o un punto in cui inserire uno stacco musicale o un effetto sonoro, ecc.

Passando alla parte operativa, prima di tutto, per poter registrare la propria voce in modo tale che il suono risulti pulito e comprensibile, è necessario trovare un ambiente silenzioso. L'ideale sarebbe una cabina per la registrazione insonorizzata, se la scuola ne dispone, ma può andare bene anche una semplice stanza lontana dalle fonti di rumore. Parlando, invece, dell'attrezzatura tecnica necessaria per realizzare un podcast, si può notare come essa abbia un costo minimo, in quanto sarebbe sufficiente un computer con un microfono integrato e un programma gratuito per la registrazione degli audio. Tuttavia, per aumentare la qualità del contenuto e per una maggiore professionalità, si suggerisce di utilizzare un microfono esterno. Riguardo a questo strumento, è possibile utilizzare un semplice microfono USB, relativamente economico e facile da configurare per catturare l'audio, ma, se l'obiettivo è quello di ottenere un podcast di alta qualità audio, si dovrebbe prendere in considerazione un microfono di registrazione professionale. In quest'ultimo caso, oltre al microfono, è necessario procurarsi un *mixer*, per interfacciare il microfono al computer, e un paio di cuffie per riascoltare le registrazioni e verificarne la qualità. Al microfono si può aggiungere anche un *pop stopper*, ossia una specie di disco protettivo da interporre tra la bocca e il microfono stesso che serve ad eliminare l'effetto "esplosivo" che si ha quando vengono pronunciate alcune lettere (come le "P" o le "T") con troppa veemenza. Inoltre, se si vuole registrare un vodcast, bisognerà disporre anche di una webcam o di una videocamera esterna.

Una volta che si è collegato il microfono o il *mixer* al computer, è necessario decidere quale software per l'audio utilizzare ed è possibile, tramite una veloce ricerca su Internet, trovare strumenti gratuiti sia per la produzione che per la postproduzione dei contenuti. Concentrandosi sui programmi di registrazione, Windows 10/11 è dotato dell'applicazione "Registratore vocale" preinstallata, mentre la corrispettiva applicazione su Apple iOS e macOS è chiamata GarageBand. Se non si vuole utilizzare uno di questi software poiché troppo basilari e con poche funzioni, in entrambi i sistemi operativi è possibile installare il programma gratuito e open source Audacity (<https://www.audacityteam.org/>), che consente anche l'editing dei file audio registrati e la loro esportazione nel formato Mp3 con frequenza a 44100 Mhz, formato compatibile con la maggior parte dei lettori. Questo software rappresenta la soluzione migliore in quanto, disponendo di svariati effetti e funzioni, rende possibile la manipolazione dei file audio tramite l'eliminazione di possibili difetti, il taglio delle interruzioni per aumentare la fluidità del discorso e il loro arricchimento grazie all'aggiunta di brani musicali ed effetti sonori. Esistono anche siti web come Soundtrap (<https://www.soundtrap.com/>) che consentono agli utenti di creare musica o podcast senza installare alcun programma nel computer. All'interno del software si può trovare una sezione dedicata ai *loop*, ossia delle brevi tracce musicali suonate da piano, batteria, basso, chitarra, ..., che possono essere mixati tra loro in maniera molto semplice per creare sigle e suoni originali senza incorrere a problemi con i diritti d'autore (Crognali, 2020). Essendo la società moderna sempre più videocentrica, si potrebbe pensare di produrre un vodcast aggiungendo video creativi alla traccia sonora. Per fare ciò è possibile sfruttare alcuni programmi di *video editing*, come ad esempio iMovie (preinstallato nei Mac di Apple) o OpenShot Video Editor (<https://www.openshot.org/>), il corrispettivo di Audacity per la manipolazione dei video. Essendo gratuito, facile da usare, con una curva di apprendimento molto bassa, con un buon quantitativo di effetti e di funzioni applicabili agli spezzoni video e installabile in tutti i sistemi operativi, risulta un ottimo strumento da imparare ad usare e da insegnare ai propri alunni per la creazione di video originali e accattivanti.

Una volta selezionato il programma non rimane che aprirlo e impostarlo per far sì che riconosca il microfono come ingresso audio principale. Per verificare che i livelli del volume siano appropriati e che la configurazione sia andata a buon fine, è bene fare una registrazione di test prima di passare alla registrazione della puntata vera e propria. In seguito, se necessario, è possibile modificare il podcast utilizzando gli strumenti integrati del software di registrazione o un'applicazione dedicata come Adobe Audition e, infine, esportare il file audio utilizzando la funzione di esportazione del programma scelto.

3.3.5. Postproduzione

Dopo che introduzione, conclusione e interventi sono stati registrati dagli studenti, si passa alla fase di postproduzione, che consiste nel montare e mixare i tentativi migliori per ogni sezione del parlato registrato con la colonna sonora di sottofondo e gli stacchi musicali della puntata.

Per quanto riguarda il taglio e il montaggio delle registrazioni, uno dei principali consigli dati da Piva (2021) è quello di evitare di montare insieme pezzi di frasi incomplete, in quanto si tratta di un lavoro lungo e che rischia di dare dei risultati non soddisfacenti, nonostante la pignoleria con la quale lo si esegue. Conviene, invece, far ripetere nuovamente la frase creando un secondo *take* in fase di produzione e far segnare all'addetto sul diario di produzione qual è il file audio contenente la traccia corretta. Nel caso in cui sia stato registrato un lungo spezzone e lo *speaker* si blocchi ad un certo punto o sbagli una pronuncia, conviene invece farlo fermare per qualche secondo per poi riprendere a leggere dall'inizio della frase sbagliata o dall'ultima pausa utile, rendendo il lavoro di montaggio più semplice e ottenendo un risultato sicuramente molto più gradevole. Anche in questo caso, grazie al diario di produzione sarà possibile tenere traccia del punto da tagliare per eliminare la parte ripetuta e mantenere quella corretta.

In questa fase, oltre a rimaneggiare il registrato, si possono aggiungere anche musiche e suoni di accompagnamento per enfatizzare alcuni momenti nel prodotto finale. La musica ha un ruolo di spicco in un podcast poiché evoca emozioni e, se usata al momento giusto e accompagnata dai giusti effetti sonori, può dare la sensazione di un particolare paesaggio sonoro nel quale far immergere l'ascoltatore. Sigle, *jingle* o

effetti sonori sono elementi che possono servire per vivacizzare e creare maggiore coinvolgimento, diventando talvolta essi stessi elementi di contenuto all'interno della narrazione dell'argomento scelto. Ad esempio, si può utilizzare un brano musicale per intervallare ogni blocco individuato nella scaletta, in modo tale che ogni volta che l'ascoltatore sente quell'intermezzo musicale sappia che sta per iniziare una nuova sezione, riuscendo così a scandire la puntata e a mantenere vivo il suo interesse.

È molto importante porre sempre attenzione al tema dei diritti d'autore quando si produce un podcast, sia per quanto riguarda le canzoni che per quanto riguarda gli effetti sonori. Conviene quindi affidarsi il più possibile a delle fonti libere da diritto d'autore, per motivi di raggiunta età di perdita di diritto o per scelta dell'autore di rinunciare sempre, *de facto*, ad essi. Si cercherà quindi di scaricare file audio con licenza d'uso gratuita, ossia utilizzabili ovunque e senza dover pagare una tassa iniziale, o *royalty-free*, ossia che una volta ottenuta la licenza di tale brano musicale (sia essa a pagamento o meno), questo possa essere ascoltato, utilizzato e condiviso senza restrizioni. Esistono in rete diversi servizi che elencano e raccolgono musica priva di diritti o sottoposta a licenze di tipo Creative Commons. Queste permettono il libero utilizzo del contenuto multimediale (audio, video, immagine, ...) a patto che l'autore venga citato nel prodotto finale. Attualmente esistono sei licenze di questo tipo e alcune di esse consentono addirittura agli utenti di utilizzare i materiali altrui adattandoli o impiegandoli per scopi commerciali. Parlando infatti di ricavi ottenuti dai propri podcast, anche le piattaforme più famose, come YouTube o Spotify, monetizzano o meno podcast e vodcast solamente se questi non comprendono brani o effetti sonori coperti da *copyright*.

Per quanto concerne la fase di montaggio, è consigliabile come prima cosa decidere in gruppo in quale modo dovrà essere montata la puntata, sempre facendo fede alla sceneggiatura. Si dovranno scegliere le registrazioni vocali migliori, quali canzoni o effetti sonori devono essere inseriti e in che momenti della traccia audio. Il montaggio vero e proprio dei diversi componenti audio verrà successivamente attuato, per comodità, da una sola persona (denominato il montatore), tramite il computer e il *software* scelto. Dopo una prima fase di premontato, si eseguirà una revisione con gli altri componenti del

gruppo, dai quali il montatore otterrà ulteriori indicazioni che gli permetteranno di procedere con l'*editing* definitivo per la produzione del risultato finale.

Una volta terminata la fase di montaggio, si passerà all'ascolto da parte del gruppo dell'episodio completo, durante il quale ogni studente potrà proporre eventuali modifiche nel montaggio audio. È importante in questa fase non soffermarsi nel sistemare ogni errore o piccola imperfezione, in quanto non saranno queste a guastare il podcast. L'episodio sarà invece tanto più piacevole tanto più lo *speaker* riuscirà ad entrare in sintonia con il pubblico grazie alla sua personalità, autenticità e spontaneità.

3.3.6. Podcasting

La quarta e ultima fase è quella relativa al caricamento del file audio su una piattaforma di condivisione, come SoundCloud, Spotify o Amazon Music, o su una piattaforma specifica per i podcast, che aiuti a gestire oltre all'*hosting* anche la sua promozione, come Podbean, Spreaker o Anchor. Spreaker (<https://www.spreaker.com/>), ad esempio, è un sito che permette di rendere il proprio podcast pronto per l'ascolto da parte del pubblico, caricandolo automaticamente su diverse piattaforme di condivisione (come iTunes, Spotify e Google Podcasts) in modo semplice e immediato, di guadagnare dagli ascolti (magari per finanziare altri progetti) e, anche con l'abbonamento gratuito, di realizzare dirette della durata di 15 minuti. Anchor (<https://anchor.fm/>), messa a disposizione da Spotify, è un altro esempio di piattaforma adatta ai principianti in quanto molto semplice da usare e che mette a disposizione degli strumenti per il montaggio, per l'analisi del pubblico fruitore e, anche in questo caso, per la distribuzione dei propri contenuti sulle principali app di ascolto. Un ottimo *hosting* gratuito per audio e video è Podomatic (<https://www.podomatic.com/>), in quanto si gestisce come un blog o un sito web generico e, grazie alla sua grafica accattivante e alla sua interfaccia intuitiva, risulta semplice da utilizzare anche dai meno esperti. Una volta registrati nel sito, al proprio utente viene assegnato l'abbonamento (gratuito) *basic*, grazie al quale si possono caricare facilmente i file audio delle puntate e arricchire ciascuna registrazione con un titolo, un commento scritto, l'immagine-simbolo del gruppo, *tags* (parole chiave che permetteranno a chi naviga sui motori di ricerca di trovare il podcast pur non avendo il

link) e documenti video e di testo in formato pdf. Inoltre, permette di personalizzare la pagina Web legata al proprio profilo in base alle esigenze di ciascuno e di tenere sotto controllo il numero di navigatori che l'hanno visitata e dei *download* effettuati. Il servizio stesso, infine, crea automaticamente il file RSS che dà la possibilità al podcaster di inserire il proprio prodotto nei maggiori motori di ricerca e aggregatori di podcast, permettendo così agli utenti iscritti a tale RSS di scaricare automaticamente i nuovi episodi ogni qualvolta verranno pubblicati.

Prima di completare questa fase, è necessario assicurarsi che non ci siano problemi per quanto riguarda la protezione dei dati personali (*privacy*) degli *speaker*, in quanto, per poter pubblicare in rete una registrazione vocale, un video o una foto di una qualsiasi persona, è necessario avere la sua (o di chi ne fa le veci) autorizzazione. Per quanto riguarda l'ambito *privacy*, le problematiche che potrebbero insorgere di fronte alla protezione dei dati nel podcasting in classe, sono appunto legate solamente alla pubblicazione senza il consenso della persona che vi compare, che porta ad una violazione della sua sfera privata. Il concetto primario risiede, quindi, nel dover richiedere il consenso della persona coinvolta, procedimento che può essere attuato semplicemente richiedendolo al rappresentante legale dello studente (uno o entrambi i genitori nel caso di indicazioni legali specifiche). Pertanto, si consiglia, prima di iniziare il percorso di progettazione e produzione del podcast, di richiedere alle famiglie degli studenti il consenso alla pubblicazione di contenuti nei quali compaiono i figli.

Per concludere, l'ultimo passaggio consisterà nel condividere il link al podcast pubblicato nel sito o sui social media della scuola per attirare gli ascoltatori.

3.3.7. Il docente e la valutazione

Ad accompagnare tutti i passaggi precedenti, è necessaria la presenza del docente che, dietro le quinte, dovrà agire tramite un sapiente lavoro di regia. Dovrà infatti guidare gli studenti durante tutto il percorso, assegnare loro gli argomenti su cui cercare informazioni, aiutarli nel filtrarle e riassumerle in dialoghi radiofonici. Avrà anche l'impegno di distribuire i compiti da svolgere, ponendo molta attenzione a far rispettare ad ogni componente il proprio ruolo all'interno del gruppo e aiutandolo a capire quale

possa essere quello che più gli si addice in base alle proprie potenzialità e carenze. Il docente potrebbe anche far partire l'idea di un blog compilato dagli studenti, nel quale ognuno di essi possa raccontare la nascita del progetto e le sue tappe più significative. Infine, trasversalmente a tutte le fasi di lavoro, dovrà provvedere alla correzione dei testi scritti dagli alunni, meglio se in loro presenza per poter mostrare come migliorarli senza stravolgerli. Li aiuterà anche a riflettere sulla loro dizione e supporterà tecnicamente coloro che si occuperanno della pubblicazione sul Web del prodotto finale.

All'insegnante spetta anche il compito di valutare il lavoro degli alunni, mettendo in atto una valutazione sia in itinere che finale, che tenga quindi conto soprattutto dei processi attuati da ogni bambino per arrivare all'obiettivo richiesto, oltre che al prodotto finale da loro realizzato. Una valutazione di questo tipo la può svolgere servendosi delle modalità e degli strumenti di cui si è parlato anche nel capitolo precedente, ovvero l'osservazione, l'uso di *checklists* e di rubriche valutative. Da non dimenticare sono anche i momenti di autovalutazione e valutazione tra pari. La prima aiuta a promuovere l'autonomia personale e di giudizio di ogni bambino, rendendolo consapevole delle proprie *performance*; la seconda è utile a migliorarsi grazie ai consigli e alle critiche costruttive dei compagni, che sicuramente possono fornire un punto di vista diverso da quello dell'insegnante sulla qualità del contenuto presentato. Questo scambio di *feedback* può avvenire nel momento in cui, dopo aver lavorato in piccoli gruppi, ognuno di questi presenta il proprio podcast agli altri.

Considerando che gli elementi di valutazione sono molti e vari, per semplificare la loro analisi si può utilizzare la suddivisione nelle tre macrocategorie viste nel sotto capitolo precedente: didattici, relazionali ed emozionali, e legati all'informatica. Per quanto riguarda i primi (lettura e dizione) possono essere valutate, per esempio, la correttezza della lettura, l'adeguato uso delle pause, l'attenzione a eliminare accenti e cadenze dialettali, l'intonazione e la modulazione della voce. Per il secondo macrogruppo si prenderanno in considerazione la partecipazione alle attività, la collaborazione positiva con il gruppo, la responsabilità dimostrata nell'assumere e svolgere un ruolo, ma anche nel portare a termine con regolarità e correttezza i compiti assegnati. Infine, il raggiungimento degli obiettivi legati all'informatica si può valutare

osservando l'acquisizione delle competenze basilari necessarie all'utilizzo del software audio e del servizio di *hosting* scelti e la capacità di editare le tracce registrate, applicando ad esse filtri e arricchendole con musiche ed effetti sonori.

4. Proposta didattica

4.1. Ideazione e motivazione

Dopo la spiegazione e l'approfondimento del metodo EAS e del linguaggio mediale del podcast, in questo capitolo viene presentata una proposta didattica volta a mettere in pratica quanto finora è stato solamente descritto a livello teorico. Si tratta di un'UDA interdisciplinare di storia e italiano, pensata per una classe quinta primaria e volta a conoscere i principali testi mitologici appartenenti alla cultura greco-romana, mediante la loro rielaborazione scritta e la successiva narrazione attraverso il podcast. Nella presentazione delle attività mi sono soffermata in particolare su quella greca, con l'idea però che la proposta si presti ad essere ampliata e adattata in futuro anche ai testi della mitologia romana. Le attività si svolgono seguendo le tre fasi del metodo EAS e i diversi momenti in cui ognuna di esse si articola, per i quali vengono definite le specifiche azioni svolte dall'insegnante e dagli studenti.

Tra i vari contesti didattici in cui si potrebbe declinare il metodo EAS, ho scelto di approfondire quello storico, anche comprendendo aspetti legati all'italiano, per diverse ragioni. Seguendo le raccomandazioni del Parlamento europeo (2016), per l'insegnamento di tale disciplina bisognerebbe partire dallo sviluppo di alcune competenze precisamente individuate, costruendo un'unità didattica come un breve percorso di ricerca guidata alla scoperta del passato e come un'occasione per usare diversi strumenti di lavoro. Questi, nel nostro caso, saranno il Web, il podcast, il sussidiario, i libri, ecc. Si parla, quindi, di una didattica attiva di tipo laboratoriale in cui lo studente assume un ruolo non più passivo, ma collaborativo per la co-costruzione del proprio sapere, diventando così un soggetto competente. Nel metodo EAS, come spiegato nel secondo capitolo, l'alunno è chiamato ad affrontare in modo diverso l'appropriazione dei contenuti: invece della sola lettura e ripetizione deve cercare, leggere e rielaborare, entrando a pieno nei fatti storici trattati; inoltre, grazie alla produzione di un artefatto si innescano processi che lo portano a sviluppare una conoscenza profonda della tematica in esame. Attraverso queste modalità è possibile rispondere meglio all'ostilità o alle

difficoltà che alcuni studenti presentano nei confronti dello studio della storia e dell'acquisizione di informazioni dai libri di testo (Bricchetto, 2016).

Entrando più nel dettaglio, il mondo greco, che viene normalmente studiato in quinta primaria, è caratterizzato da numerosi racconti mitologici che illustrano il mondo secondo la visione della cultura greca antica. Si tratta di racconti tramandati oralmente di generazione in generazione e successivamente messi per iscritto da scrittori e poeti, arrivando fino ai giorni nostri soprattutto grazie ai due famosi poemi di Omero, *Illiade* e *Odissea* (VIII secolo a.C.). Attraverso questi racconti, gli antichi Greci hanno cercato di spiegare la storia della nascita della civiltà e i fenomeni naturali della realtà che osservavano ma che non avevano gli strumenti scientifici per comprendere.

Far conoscere la mitologia greca ai bambini è importante per diversi motivi. Prima di tutto perché l'antica Grecia è la fonte da cui ha origine la nostra civiltà e la nostra cultura, che la comprensione di questi testi ci aiuta a conoscere. Infatti, se non fosse stato per la civiltà greca e il suo sistema di miti e leggende, che per prima in Occidente ha organizzato il mondo secondo una narrazione coerente ed epica, tutta la nostra letteratura, l'arte, il nostro codice etico e la nostra società non sarebbero gli stessi. Oltre a essere fondamentale per comprendere le radici stesse della civiltà europea, la storia greca, insieme a quella romana, può contribuire in modo significativo allo sviluppo del rispetto e della valorizzazione del patrimonio culturale. È quasi inutile ricordare, infatti, quanti monumenti, siti e reperti di queste antiche civiltà esistano nella nostro Paese e quanto siano importanti per tutto il mondo. Inoltre, come già detto, i miti greci rispondono a molte grandi domande sul mondo e la vita che si sono posti gli antichi, le stesse che prima o poi tutti ci poniamo, soprattutto i bambini. Ecco che la lettura e la conoscenza di queste storie, che con testi semplici spiegano problemi complessi, può stimolare e appagare la grande curiosità del bambino, ma anche affascinarlo al magico mondo greco. Per tutte queste ragioni, i miti possono rappresentare un buon approccio allo studio della civiltà greca da un punto di vista diverso, mantenendo vivi negli studenti un forte coinvolgimento e la motivazione a conoscere sempre di più. Ovviamente, è da affiancare all'imprescindibile studio dei fatti e delle vicende storiche, con i quali possono nascere anche alcuni confronti. Infatti, i racconti mitologici probabilmente

simboleggiano qualcosa di storico realmente accaduto, dandoci alcune informazioni effettivamente utili a comprendere la storia del popolo di cui si narra. Su questa correlazione tra mito e realtà, si può provare a riflettere con i bambini più grandi, andando a vedere come importanti storici hanno cercato di concretizzare i racconti cercando in essi ragioni logiche e pratiche, rendendoli “più storia”. Si tratta sicuramente di un passaggio complesso, ma con il supporto e la guida dell’insegnante può risultare, oltre che fattibile, davvero interessante.

Anche la scelta di trattare contenuti storici attraverso il podcast può dimostrarsi davvero congeniale. La storia, infatti, è di per sé materia di racconto e grazie al podcast la narrazione storica viene slegata dalle pagine dei libri o del Web e nuovamente “recitata”, raccontata, riportata alla dimensione uditiva originaria. Una dimensione che ha effetti sonori, pause, ritmi e stili propri e personali, che influenzano notevolmente la trasmissione dei contenuti che si veicolano. Proprio per le potenzialità e la pervasività di questo “nuovo” mezzo di comunicazione, ho scelto di utilizzarlo come medium a supporto della didattica, nell’ottica di un’educazione “attraverso i media”, tornando alle tre declinazioni della *media education* descritte da Ardizzone e Rivoltella (2008) e trattate nel primo capitolo. Viene proposto, infatti, un percorso educativo volto a integrare i dispositivi medialti nella didattica, a favorire la conoscenza critica dei linguaggi e delle modalità creative e partecipative di apprendimento. L’intero processo di insegnamento e apprendimento durante l’intervento didattico avviene attraverso diversi media e tecnologie, utilizzati per la ricerca, per la spiegazione e per la realizzazione di artefatti.

Entrando quindi nel merito della proposta didattica presentata, gli alunni vengono gradualmente guidati alla realizzazione di alcuni episodi di un podcast, curandone la scrittura, la registrazione e il montaggio. Prerequisito essenziale che l’insegnante dovrà aver cura di sviluppare in precedenza è la conoscenza di Audacity¹, il programma che verrà utilizzato per l’*editing* e l’esportazione dei file audio registrati.

¹ <https://www.audacityteam.org/> - Audacity è un software multiplatforma, gratuito e open source ideale per l’editing multitraccia di contenuti audio. Permette di registrare suoni provenienti da un microfono o dallo stesso PC, tagliare e modificare tracce audio, applicare filtri e creare nuovi file audio.

L'UDA è costituita da due EAS, uno più legato alla conoscenza dello strumento del podcast e l'altro allo studio della mitologia greca. Il primo si sofferma su questo medium nuovo per gli alunni, così da portarli a comprenderne le caratteristiche, la struttura, il funzionamento e prendere confidenza con la registrazione di contenuti audio.

Per farlo, si può scegliere di far realizzare ai bambini un podcast riguardante un breve racconto scritto in piccolo gruppo su un'uscita didattica, creare a partire da esso una sceneggiatura e, infine, narrarlo oralmente con l'aggiunta di musiche ed effetti sonori. In questo modo gli alunni, ancora inesperti, potranno cimentarsi per la prima volta sulla creazione di un podcast parlando di esperienze da loro vissute, che sono quindi già abituati a raccontare spontaneamente nella quotidianità. Risulterà per loro più facile esporsi senza timore davanti al microfono e scegliere poi le musiche da aggiungere in base all'emozione che vogliono trasmettere o al contesto in cui avvengono i fatti raccontati. Un'altra opzione, invece, potrebbe essere quella di far esercitare i bambini su un semplice e breve racconto mitologico fornito dall'insegnante uguale per tutti, chiedendo loro di trasformare la narrazione fatta in terza persona, in un dialogo con personaggi e narratore che raccontano i fatti in prima persona. Anche in questo caso, dovranno poi realizzare la sceneggiatura e registrare il podcast. Questo li farà entrare già nel vivo del tema, arrivando con maggior consapevolezza al progetto vero e proprio sui testi mitologici. All'interno del format di progettazione, tra le due, ho scelto di approfondire questa seconda opzione, proprio perché permette agli studenti fin da subito di sperimentare e comprendere i processi che andranno a mettere in atto, in maniera più autonoma, nel secondo EAS. In quest'ultimo, infatti, dovranno scegliere un mito tra alcuni titoli proposti dall'insegnante, cercare informazioni a riguardo, trasformarlo in testo dialogato e realizzare un podcast in cui lo raccontano. Questo verrà spiegato più dettagliatamente nella tabella di progettazione che sarà presentata a breve.

Ulteriore aspetto da specificare è che, in seguito allo svolgimento delle attività previste negli EAS presentati, i podcast realizzati verranno pubblicati dall'insegnante tramite il servizio Anchor². I rispettivi link verranno poi condivisi nel sito della scuola,

² <https://anchor.fm/> - Anchor.fm è una piattaforma gratuita per l'hosting di podcast, attraverso la quale è possibile creare, ospitare, distribuire, monetizzare e monitorare il proprio podcast. Le caratteristiche principali sono l'usabilità, la suite di registrazione e creazione e la possibilità di monetizzare il podcast.

così da rendere fruibili i contenuti sia all'interno dell'istituto, sia all'esterno da famiglie, comunità o chiunque voglia ascoltarli. Prima della pubblicazione, però, verrà chiesto alla classe di creare o trovare: una sigla di apertura e una di chiusura di tutti gli episodi; un logo accattivante da inserire come copertina dell'intero podcast; una descrizione per ogni puntata che ne sintetizzi il contenuto, dando un'anticipazione dell'argomento che il pubblico andrà ad ascoltare. In questo modo gli alunni impareranno come realizzare e pubblicare podcast esaustivi e completi in tutti i loro elementi, diventando nel tempo con la pratica sempre più esperti.

4.2. Progettazione di un'UDA

Per progettare l'UDA appena descritta ho utilizzato, rivisitandolo, il modello di progettazione per competenze di Wiggins e McTighe (2004), basato sulla progettazione a ritroso. Sono quindi partita dall'identificazione dei risultati attesi e, solo dopo aver determinato le evidenze di accettabilità, ho pianificato le esperienze di apprendimento.

Di seguito viene presentato tale modello, riadattato secondo il format degli EAS e le esigenze specifiche del progetto.

TITOLO: Mitico podcast

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenze chiave

Competenza digitale

Competenza alfabetica funzionale

Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare

Discipline di riferimento

Storia e italiano

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Italiano:

- Legge e comprende testi, ne individua il senso globale e le informazioni principali.
- Rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.
- Partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti.

Storia:

- Organizza le informazioni e le conoscenze. Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.

Tecnologia:

- Si orienta tra i mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato.
- Inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale.

Obiettivi di apprendimento

Italiano:

- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente.
- Impiegare tecniche di lettura espressiva ad alta voce.
- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo) e redigerne di nuovi.
- Scrivere per il sito web della scuola, adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni.
- Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico e la struttura del testo, e integrando il testo verbale con materiali multimediali.

Storia:

- Consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali.
- Elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali.

Tecnologia:

- Usare internet per reperire notizie e informazioni.

Ambito tematico

La conoscenza dei principali miti appartenenti alla cultura greca.

Classe

Il progetto è pensato per una classe quinta primaria di 20 alunni.

Domande chiave

- Cos'è un mito? Quali sono le sue caratteristiche?
- Quali sono i principali miti greci?
- Cos'è un podcast? Come si struttura?
- Come si realizza un podcast (sceneggiatura, registrazione, montaggio)?

Conoscenze e abilità

Conoscenze (sapere)	Abilità (saper fare)
<ul style="list-style-type: none">○ Caratteristiche del mito○ Miti greci principali○ Cos'è il podcast○ Struttura di un podcast○ Registrazione e montaggio del podcast	<ul style="list-style-type: none">○ Comprendere testi mitologici○ Rielaborare testi (parafrasare, trasformare)○ Scrivere la sceneggiatura di un podcast○ Realizzare un podcast

Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Caratteristiche del testo mitologico	Conoscere le caratteristiche di un testo mitologico e saperne individuare le caratteristiche principali	Conosce le caratteristiche di un testo mitologico	Riconosce un testo mitologico e le sue caratteristiche	Aiutato riconosce un testo mitologico e le sue caratteristiche	Aiutato riconosce un testo mitologico e alcune sue caratteristiche	Aiutato riconosce alcune caratteristiche di un testo mitologico
		Riconosce un testo mitologico				
Conoscenza della mitologia greca	Conoscere i principali miti greci e gli aspetti che li caratterizzano	Conosce i titoli dei principali miti greci	Conosce i titoli dei principali miti greci, sa raccontarli ed estrapolare da essi informazioni e conoscenze	Conosce i titoli dei principali miti greci, sa raccontarne alcuni ed estrapolare da essi alcune informazioni e conoscenze	Conosce alcuni titoli dei principali miti greci, sa raccontarli in parte ed estrapolare da essi le principali informazioni	Conosce alcuni titoli dei principali miti greci e aiutato sa estrapolare da essi le principali informazioni
		Estrapola informazioni e conoscenze dal testo				
		Sa raccontare i principali miti greci				
Comprensione e rielaborazione di testi	Comprendere testi, individuarne senso e informazioni principali, e rielaborarli	Comprende il senso globale dei testi	Comprende il senso globale dei testi, ne individua le informazioni principali, e sa rielaborarli attraverso parafrasi e riassunti	Comprende il senso globale dei testi, ne individua alcune informazioni principali, e sa rielaborarli attraverso riassunti	Comprende in parte il senso dei testi, ne individua alcune informazioni principali, e aiutato sa rielaborarli attraverso riassunti	Comprende in parte il senso dei testi e sa riassumerli
		Individua le informazioni principali nei testi				
		Rielabora testi attraverso parafrasi e riassunti				
Conoscenza e produzione del podcast	Conoscere il podcast, la sua struttura e saperlo produrre	Legge in maniera espressiva	Legge in maniera espressiva, conosce le caratteristiche del podcast, conosce e sa scrivere la sceneggiatura	Legge in maniera abbastanza espressiva, conosce la maggior parte delle caratteristiche del podcast, conosce e sa scrivere in parte la	Legge in maniera poco espressiva, conosce alcune caratteristiche del podcast, conosce in parte e sa scrivere aiutato la sceneggiatura	Conosce le principali caratteristiche del podcast, conosce in parte la sceneggiatura di un podcast, e sa
		Conosce le caratteristiche del podcast				
		Conosce e sa scrivere la sceneggiatura di un podcast				

		Sa registrare e montare un podcast	di un podcast e sa registrarlo e montarlo	sceneggiatura di un podcast e aiutato sa registrarlo e montarlo	di un podcast, e sa registrarlo	registrarlo con la guida dell'insegnante
Autoregolazione	Regolare emozioni e comportamenti e sviluppare autonomia	Comprende le consegne e le regole date Presta attenzione Lavora in modo autonomo	Comprende le consegne e le regole date, presta attenzione e lavora in autonomia	Comprende consegne semplici e la maggior parte delle regole, presta attenzione e spesso lavora in autonomia	Sollecitato, comprende consegne semplici, le regole principali, presta attenzione e lavora in autonomia su compiti semplici	Con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni, comprende consegne semplici, alcune regole e svolge le attività assegnate
Interesse e partecipazione	Partecipare attivamente e con entusiasmo alla costruzione delle conoscenze	Partecipa attivamente e con impegno alle attività Partecipa ai momenti di dialogo e riflessione in modo costruttivo Dimostra interesse verso le attività e i contenuti proposti, intervenendo e ponendo domande	Partecipa attivamente e con impegno alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione in modo costruttivo. Dimostra interesse verso attività e contenuti, intervenendo e ponendo domande	Partecipa attivamente e con impegno alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione. Dimostra interesse verso attività e contenuti	Partecipa alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione. Dimostra interesse verso la maggior parte delle attività e dei contenuti	Se sollecitato dall'insegnante, partecipa alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione. Dimostra interesse verso alcune attività e contenuti
Collaborazione	Collaborare con il gruppo dei pari, condividendo idee, spazi e materiali	Collabora positivamente con i compagni durante le attività Mostra un atteggiamento favorevole al lavoro cooperativo, supportando i compagni in difficoltà Rispetta, ascolta e accoglie le idee e gli spazi dei compagni	Collabora positivamente con i compagni durante le attività e i lavori cooperativi, supportando compagni in difficoltà. Rispetta, ascolta e accoglie le idee e gli spazi dei compagni	Collabora positivamente con i compagni durante le attività e i lavori cooperativi. Rispetta, ascolta e accoglie quasi sempre le idee e gli spazi dei compagni	Collabora con i compagni durante le attività e i lavori cooperativi. Rispetta e ascolta alcune idee e spazi dei compagni	Collabora con i compagni durante alcune attività e lavori cooperativi. Se sollecitato, rispetta e ascolta le idee e gli spazi dei compagni

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico

I bambini, divisi a gruppi, dovranno realizzare un podcast riguardante un mito greco a loro scelta, che poi verrà pubblicato nel sito della scuola.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Come modalità di valutazione delle competenze degli alunni vengono utilizzate simultaneamente e in una visione olistica le tre dimensioni di analisi descritte da Castoldi (2016): oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Secondo il principio metodologico di triangolazione (Castoldi, 2010), il confronto tra questi diversi punti di vista (soggetti, strumenti, prospettive di analisi) permette una determinazione più rigorosa e corretta dell'evento sotto osservazione.

- La valutazione oggettiva si riferisce alle evidenze osservabili delle prestazioni e dei risultati dell'alunno, in relazione al compito da svolgere e alle conoscenze e abilità necessarie alla dimostrazione della competenza. Vengono considerati l'interesse, la partecipazione alle attività, le conoscenze e le abilità acquisite. Concorrono alla valutazione le informazioni raccolte nelle *checklists* durante l'osservazione svolta in itinere e i momenti di dialogo, i prodotti realizzati nel corso dell'EAS e i podcast creati come compito autentico. Ci si serve anche di un pre-test per indagare le preconoscenze dei bambini riguardo al mito e al podcast, e di un post-test per verificare gli apprendimenti al termine del percorso. Questi saranno basati sulle domande chiave precedentemente presentate, attorno a cui gira l'intero intervento didattico. Infine, risulta utile redigere la rubrica valutativa per organizzare meglio tutte le informazioni raccolte.
- La valutazione soggettiva si riferisce alle impressioni e pensieri personali dell'alunno rispetto alla sua esperienza di apprendimento, utile a stimolare il suo ruolo attivo nel processo valutativo. Avviene durante i momenti di conversazione e dialogo, in cui gli alunni vengono aiutati, attraverso domande, a riflettere sulle loro idee e conoscenze, ma anche sollecitati a esprimere *feedback* a livello di interesse e

comprensione dei contenuti, attivando processi di autovalutazione che li rendono più consapevoli dei loro apprendimenti.

- La valutazione intersoggettiva comprende le valutazioni espresse dal contesto sociale in merito alla capacità dell'alunno di rispondere adeguatamente al compito richiesto. Riguarda tutti i diversi soggetti coinvolti nel momento in cui avviene la manifestazione della competenza. Interessa i momenti di valutazione tra pari, per esempio durante il *debriefing*, in cui gli alunni si scambiano *feedback* sulle attività svolte.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

EAS 1: CHE COS'È IL PODCAST?		
Fasi EAS	Azioni dell'insegnante	Azioni dello studente
Fase preparatoria	<u>Assegna i compiti (da fare in anticipo a casa):</u> <ul style="list-style-type: none"> • Indica un sito da visitare in cui poter ascoltare qualche esempio di podcast. • Chiede di ricercare autonomamente informazioni sul podcast come linguaggio mediale, fornendo una scheda guida che aiuti lo studente a schematizzare le tappe del proprio percorso di ricerca. 	Svolge i compiti proposti
	<u>Disegna ed espone un framework concettuale:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ascolta le informazioni raccolte dagli alunni. • Riprende i concetti principali emersi dalle ricerche e risponde ad eventuali domande. • Delinea le caratteristiche principali del podcast, spiegando anche come creare una sceneggiatura a partire da un testo letterario. 	Esprime le proprie impressioni, ascolta, prende appunti
	<u>Fornisce uno stimolo:</u> Fa ascoltare un podcast narrato a più voci. Es: <ul style="list-style-type: none"> • "MeteoHeroes Podcast" • "Le avventure di Pinocchio – L'audiolibro" (di Giacomo Pipitone) • "Le storie fantastiche del Signor Rockteller" (di Mimmi Maselli con Alessio Albano) 	Guarda, osserva, ascolta, si lascia coinvolgere

	<p><u>Dà una consegna:</u> Creare una sceneggiatura a partire da un testo mitologico fornito dall'insegnante. Successivamente, narrarlo attraverso il podcast, arricchito da musica ed effetti sonori.</p>	
<p>Fase operatoria</p>	<p><u>Organizza il lavoro di gruppo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti sono suddivisi in gruppi da quattro, prestabiliti dall'insegnante. • Ogni gruppo legge il testo mitologico fornito e lo rielabora, trasformandolo in un testo a più voci (narratore e personaggi). • Crea una sceneggiatura a partire dal testo riscritto. • Registra il podcast e lo monta, aggiungendo musiche ed effetti sonori. • Carica il prodotto finito all'interno di una cartella condivisa predisposta dall'insegnante in Google Drive. • Ogni gruppo a casa ascolta i podcast realizzati dagli altri, individuando punti di forza e di criticità, per discuterli una volta tornati in classe. <p><u>Organizza il setting:</u> disposti a isole.</p> <p><u>Indica gli strumenti da utilizzare:</u> scheda, format per sceneggiatura, computer, cuffie con microfono, Audacity, Google Drive.</p> <p><u>Facilita e osserva l'attività</u></p>	<p>Esegue la consegna, realizza e condivide un artefatto</p>
<p>Fase ristrutturativa</p>	<p><u>Debriefing:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ogni gruppo presenta il podcast prodotto, che viene poi analizzato dai compagni con osservazioni e critiche costruttive (<i>peer review</i>). • Si discute insieme sulle caratteristiche, la struttura del podcast e sui passaggi necessari alla sua realizzazione, facendo emergere eventuali difficoltà sorte durante la fase di produzione. <p><u>Lezione a posteriori:</u> L'insegnante riprende i punti significativi di tutto l'EAS, approfondisce le caratteristiche del podcast e gli elementi indispensabili da considerare durante la sua realizzazione. Corregge eventuali <i>misconceptions</i> presenti negli alunni; può prendere come riferimento i podcast da loro realizzati, per chiarire con esempi pratici la sua spiegazione.</p>	<p>Analizza criticamente gli artefatti, risponde alle sollecitazioni dell'insegnante, discute con i compagni e sviluppa riflessione sui processi attivati</p>

EAS 2: UN MITO IN PODCAST		
Fasi EAS	Azioni dell'insegnante	Azioni dello studente
Fase preparatoria	<u>Assegna i compiti (da fare in anticipo a casa):</u> <ul style="list-style-type: none"> • Sceglie un testo mitologico e ne assegna la lettura. • Chiede di ricercare autonomamente informazioni sul mito come tipologia di narrazione, fornendo una scheda guida che aiuti lo studente a schematizzare le tappe proprio percorso di ricerca. 	Svolge i compiti proposti
	<u>Disegna ed espone un framework concettuale:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ascolta le informazioni raccolte dagli alunni. • Riprende i concetti principali emersi dalle ricerche e risponde ad eventuali domande. • Delinea le caratteristiche principali del racconto mitologico, facendo riferimento anche al mito fatto leggere precedentemente. 	Esprime le proprie impressioni, ascolta, prende appunti
	<u>Fornisce uno stimolo:</u> Fa ascoltare un podcast sulla storia/mitologia. Es: <ul style="list-style-type: none"> • "Mitologia: le meravigliose storie del mondo antico" (di Alessandro Gelain) • "Mitologia per bambini" (di Elisa Conte) • "Mitologia - Parole di storie" 	Guarda, osserva, ascolta, si lascia coinvolgere
	<u>Dà una consegna:</u> Scegliere in piccolo gruppo un mito greco, cercare informazioni a riguardo e scriverlo a parole proprie. Dopodiché creare la sceneggiatura e narrarlo attraverso il podcast, arricchendolo con musica ed effetti sonori.	

<p>Fase operatoria</p>	<p><u>Organizza il lavoro di gruppo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti sono suddivisi in gruppi da quattro, prestabiliti dall'insegnante. • Ogni gruppo sceglie un mito greco tra una lista fornita dall'insegnante e cerca informazioni su di esso nel Web e sui libri. • Rielabora il testo mitologico scelto, scrivendolo a parole proprie e trasformandolo in un testo a più voci (narratore e personaggi). • Crea una sceneggiatura a partire dal testo riscritto. • Registra il podcast e lo monta, aggiungendo musiche ed effetti sonori. • Carica il prodotto finito all'interno di una cartella condivisa predisposta dall'insegnante in Google Drive. • Ogni gruppo a casa ascolta i podcast realizzati dagli altri, individuando punti di forza e di criticità, per discuterli una volta tornati in classe. <p><u>Organizza il setting:</u> disposti a isole.</p> <p><u>Indica gli strumenti da utilizzare:</u> schede, sussidiario scolastico, libri di approfondimento, Web, format per sceneggiatura, computer, cuffie con microfono, Audacity, Google Drive.</p> <p><u>Facilita e osserva l'attività</u></p>	<p>Esegue la consegna, realizza e condivide un artefatto</p>
<p>Fase ristrutturativa</p>	<p><u>Debriefing:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vengono presentati i lavori prodotti e si discute insieme sulle caratteristiche del mito e su cosa vogliono raccontare in particolare quelli scelti dai gruppi. • L'insegnante spiega che sono narrazioni fantastiche, ma che contengono anche fatti ed elementi reali, spingendo gli studenti a riflettere su quali potrebbero essere i fatti storici e quali inventati nei miti analizzati. <p><u>Lezione a posteriori:</u> L'insegnante riprende i punti significativi di tutto l'EAS, definisce il concetto di mito e analizza quelli scelti dai diversi gruppi durante la fase operatoria, chiarendo quali sono gli elementi storici in essi contenuti. Corregge eventuali <i>misconceptions</i> presenti negli alunni.</p>	<p>Analizza criticamente gli artefatti, risponde alle sollecitazioni dell'insegnante, discute con i compagni e sviluppa riflessione sui processi attivati</p>

5. Conclusioni

A conclusione dell'elaborato, si può quindi affermare l'effettiva necessità di integrare i media digitali nella didattica, in quanto come afferma Tonegato (2021), "nella vita e nella pratica scolastica odierne non è possibile prescindere dalla svolta digitale, che ha ridefinito il rapporto tra media, esperienza, apprendimento, socialità" (p. 18). Vivendo circondati dalle tante opportunità che oggi offre la digitalizzazione, il metodo EAS elaborato dal professor Rivoltella si rivela quindi un ottimo strumento per procedere in questa direzione. Al centro di tale metodologia si trova, infatti, la consapevolezza che occorre aiutare gli alunni a governare la complessità crescente delle informazioni che li circonda. Per farlo, il metodo sceglie la strada della didattica laboratoriale, dell'imparare facendo, della forte contestualizzazione delle attività, dove i soggetti in formazione possano allenare competenze in un clima attivo e partecipativo, promuovendo un tipo di apprendimento significativo (Ausubel, 1978).

Nonostante non sia stato possibile sperimentare la proposta didattica nella realtà, credo che anche la scelta del podcast e del tema trattato si possa considerare congeniale, in quanto permette di sviluppare diverse competenze e raggiungere una pluralità di obiettivi. Tra questi, solo alcuni esempi sono: la capacità di consultare testi di vario genere, comprenderli, rielaborarli e crearne di nuovi; il miglioramento dell'espressività nella lettura ad alta voce e delle capacità espositive nel presentare gli argomenti studiati; lo sviluppo di una comunicazione e collaborazione positiva con i compagni e l'insegnante, esprimendo la propria opinione e accettando i diversi punti di vista degli altri; l'adeguato utilizzo dei media digitali e di internet allo scopo di reperire informazioni. Oltre agli obiettivi più strettamente legati alla sfera didattica, come quelli appena citati, un progetto di questo tipo può portare ulteriori benefici agli studenti, trasversali a più ambiti di competenza. Per esempio, può rendere l'argomento più accattivante e coinvolgente ai loro occhi, aumentando il divertimento e la soddisfazione, ma anche far vivere il piacere di lavorare insieme e far comprendere l'importanza del ruolo ricoperto da ogni componente del gruppo, rafforzando il loro legame e lo spirito collaborativo.

Aldilà di questi più legati all'UDA proposta, in generale i punti di forza del metodo EAS e del podcast come medium e strumento didattico, sono ancora molti e già

ampiamente approfonditi nel corso di questo elaborato. Tuttavia, per completezza, è necessario considerare anche la presenza di diverse criticità che potrebbero emergere nel momento in cui tali scelte didattiche vengono applicate a un contesto reale. La prima potrebbe riguardare la mancanza di un'adeguata attrezzatura multimediale all'interno delle scuole che spesso non dispongono dei fondi necessari per rispondere alla richiesta di materiale di questo tipo o preferiscono destinarli ad altro. Tuttavia, come già visto, il metodo EAS non richiede grandi strumentazioni o, comunque, nulla che non possa essere fatto attraverso un computer o un tablet (*meta-medium*), di cui le scuole solitamente dispongono, o con uno smartphone, se si parla dei compiti da svolgere a casa nell'eventualità in cui qualche alunno non possedesse un pc. Anche per quanto riguarda i podcast, dal punto di vista tecnico, l'assenza di attrezzature professionali come microfoni di alta qualità o sale di registrazione non rappresenta assolutamente un problema. Come spiegato in più articoli precedentemente citati, si può tranquillamente utilizzare anche in questo caso il registratore del cellulare o del computer, con ottimi risultati. Alcune scuole potrebbero disporre di una stanza silenziosa che costituirebbe il luogo ottimale per registrare l'audio dei podcast; tuttavia, considerando che l'attività verrebbe svolta a gruppi, questa scelta porterebbe i tempi di registrazione ad allungarsi molto, creando tempi morti per i gruppi che aspettano il loro turno in classe. Una soluzione alternativa, che costituisce un buon compromesso tra tempistiche e qualità del risultato, potrebbe essere quella di fornire ad ogni gruppo delle cuffie con microfono da collegare al computer o allo smartphone. Questo tipo di microfono, infatti, cattura solamente i suoni presenti in un raggio ristretto, evitando di registrare le voci degli altri gruppi che verrebbero disposti negli altri tre angoli dell'aula.

Per quanto riguarda il montaggio poi, il programma Audacity è totalmente gratuito, come anche la piattaforma Anchor per la pubblicazione, non rappresentando neanche in questo caso un problema. Una difficoltà maggiore potrebbe, invece, essere quella di portare gli studenti ad utilizzare Audacity in autonomia, disinvoltura e con tempi di lavoro non troppo dilatati. Stando al metodo, infatti, ogni episodio di apprendimento dovrebbe essere caratterizzato da brevi attività da svolgere in tempi abbastanza ridotti, cosa che potrebbe non avvenire nel caso in cui bambini si

dilungassero troppo nella registrazione e nel montaggio dei podcast prodotti. Per ovviare almeno in parte a questo problema, ho deciso di porre come prerequisito la conoscenza di Audacity, in modo tale da procedere con maggiore rapidità e disinvoltura arrivati a quel punto dell'attività. Inoltre, credo che il tempo e la continua pratica con questi strumenti, sia da parte degli studenti che degli insegnanti, possa portarli a prendere sempre maggior confidenza con essi, diminuendo gradualmente le difficoltà, i tempi e gli errori.

Lo stesso vale, dal punto di vista dell'insegnante, per l'utilizzo degli episodi di apprendimento situato come metodo di lavoro in classe. Non si può certo negare che ad un primo approccio il metodo descritto da Rivoltella possa apparire complesso, articolato, pieno di variabili e di aspetti da tenere in considerazione, impegnativo per lo studente ma anche per il docente che deve organizzare il lavoro e molto diverso dalla didattica a cui la maggior parte degli insegnanti sono abituati. Tuttavia, se si riesce a coglierne le grandi potenzialità si è anche disposti a buttarsi, leggendo, informandosi e sperimentando, così da iniziare pian piano ad orientarsi in tale complessità proprio grazie alla pratica, che porterà l'insegnante ad essere di giorno in giorno più veloce ed efficace.

Certo è che deve esserci l'interesse, la curiosità e la voglia di esplorare terreni sconosciuti, nella convinzione o nella speranza di trovare grandi ricchezze dal punto di vista didattico. Ed è proprio questo forse l'aspetto più critico che potrebbe emergere se si pensa a quale sarebbe la reazione alla proposta di quanto esposto in questo elaborato a scuole o docenti. In molti casi probabilmente ci si troverebbe di fronte a risposte di indifferenza o di ostilità verso l'utilizzo di media e tecnologie nella didattica, considerati come tempo perso o "rubato" alla lezione frontale. Da questo percorso di ricerca, si può invece evincere come tale pensiero non sia totalmente corretto, percependo quanto nella società odierna sia necessaria una sempre maggiore integrazione del digitale nel mondo scolastico. Nonostante da questo punto di vista la scuola debba ancora fare molta strada, la formazione potrebbe aiutare e accelerare tale processo. Sempre più indirizzata a far conoscere agli insegnanti nuove metodologie e strumenti didattici innovativi, potrebbe rappresentare la via illuminata da percorrere, ampliando il loro sguardo alla ricerca delle modalità migliori per soddisfare le nuove necessità dei bambini di oggi.

Bibliografia

Ardizzone, P., & Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.

Arnheim, R. (2003). *La radio, l'arte dell'ascolto e altri saggi*. Roma: Editori Riuniti.

Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

BBC News. (2005, December 7). Wordsmiths hail podcast success. *BBC News*. Retrieved October 2nd, 2022, from <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm>.

Beetham, H., & Sharpe, R. (2007, June 15). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering E-Learning* (1st ed.). London: Routledge.

Berthoz, A. (2011). *Semplicità*. Torino: Codice.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad.it Index per l'Inclusione, Edizioni Erickson, Trento, 2008).

Bonini, T. (2022). Podcasting as a hybrid cultural form between old and new media, in Lindgren, M., & Loviglio, J., *The Routledge Companion to Radio and Podcast Studies*, pp 30-35. London: Routledge.

Boulos, M.N.K., & Wheeler, S. (2007, February 28). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), pp. 2–23.

Bricchetto, E. (2016). *Fare storia con gli EAS. A lezione di Mediterraneo*. Brescia: ELS La Scuola.

Buckingham, D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.

Casolo, F. (2019). Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria. *Pedagogia Oggi*, Rivista SIPED, 1. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author (trad. it. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Linee guida: testo completo, 2015).

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.

- Cattani, A. (2018). *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Chantler, P., & Stewart, P. (2004). *L'ABC del giornalismo radiofonico*. Roma: Dino Audino Editore.
- Chevallard, Y. (1989). *La trasposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Ciampolini, F. (1993). *La didattica breve: insegnare a studiare in meno tempo per una formazione a qualità totale*. Bologna: Il Mulino.
- Crognali, D. (2020). *Podcast: il nuovo rinascimento dell'audio*. Macerata: ROI Edizioni.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. Washington: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). New York: Harper & Row.
- Damiano, E. (2013). *Didattica come teoria della mediazione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Kerckhove, D. (1993). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Doglio, M. (2000). *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione*. Milano: Lupetti.
- Drew, C. (2017, January 2). Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), pp. 48–62.
- Engeström, Y. (1995). Non scholae sed vitae discimus. Come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Felisatti, E. (2009). L'insegnante ricercatore, in Felisatti, E. & Clerici, A. (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup.

Fernandez, V., Simo, P., & Sallan, J.M. (2009, September). Podcasting: a new technological tool to facilitate good practice in higher education. *Computers & Education*, 53(2), pp. 385–392.

Fothergill, J. (2008). Podcasts and online learning, in Salmon, G., & Edirisingha, P., *Podcasting for Learning in Universities*, pp. 80–91. Berkshire: Open University Press.

Frauenfelder, E., Santoianni, F., Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza.

Freinet, C., & Eynard, R. (2013). *La scuola del fare*. Bergamo: Edizioni Junior.

Galliani L., (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI.

Galliani, L. (2002). Multimedialità. *Studium Educationis*, 3, pp. 792-7944.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (trad. it. Formae Mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano, 1987).

Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.

Gee, J.P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina.

Gibbs, R. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goleman, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Random House Publishing Group.

Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Gualtieri, S. (2020). Podcast: la voce oltre la ragione. *Bibelot: notizie dalle biblioteche toscane*, 26(2).

Hammersley, B. (2004, February 12). Audible revolution. *The Guardian*. Retrieved October 2nd, 2022, from <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>.

Jackson, B., & Anagnostopoulou, K. (2018). Making the right connections: Improving quality in online learning, in *Teaching & learning online*, pp. 53-64. London: Kogan Page.

- Jacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che gli altri fanno*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano: Guerini & Associati.
- JISC (2005). *Innovative Practice with E-Learning: A Good Practice Guide to Embedding Mobile and Wireless Technologies into Everyday Practice*. Bristol: HEFCE.
- Kandel, E. (2010). *Alla ricerca della memoria*. Torino: Codice.
- Kidd, W. (2012, April). Utilising podcasts for learning and teaching: a review and ways forward for e-Learning cultures. *Management in Education*, 26(2), pp. 52–57.
- Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom. A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*, Winter, pp. 30-43.
- Laurillard, D. (2012, March 16). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Lee, M., & Chan, A. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(1).
- Lee, M., & Tynan, B. (2008). Podcasts and distance learning, in Salmon, G., & Edirisingha, P., *Podcasting for Learning in Universities*, pp. 92–102. Berkshire: Open University Press.
- Leont'ev, A.N. (1977). *Attività, coscienza, personalità*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Maag, M. (2006, December). iPod, uPod? An emerging mobile learning tool in nursing education and students' satisfaction, in *Who's learning? Whose technology? Proceedings ASCILITE*, pp. 483-492.
- Maragliano, R. (1996). *Esseri multimediali: immagini del bambino di fine millennio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marconi, G. (1909). Wireless telegraphic communication. *Nobel Lecture*, 11, pp. 198-222.

- Mazur, E. (1991). Can We Teach Computers to Teach?. *Computers in Physics*, gen./feb., pp. 31-38.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Meirieu, P. (2002). *I compiti a casa*. Milano: Feltrinelli.
- Menduni, E. (2002). Percorsi di un medium mobile e interattivo. *La radio. Percorsi e territori di un medium mobile e interattivo*, pp. 5-22.
- Messina, L. (2004). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup.
- Milani, L. (2004). *Una lezione alla scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Munari, B. (2003). *Da cosa nasce cosa*. Roma-Bari: Laterza.
- Naidionova, A.V., & Ponomarenko, O.G. (2018, February 27). Use of podcasting technology to develop students' listening skills. *Information Technologies and Learning Tools*, 63(1), p. 177.
- Ong W.J. (2014). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Osborn, A.F. (2003). *L'arte della creatività. Principi e procedure di creative problem-solving*. Milano: FrancoAngeli.
- Ottolini, G., & Rivoltella, P.C. (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della peer & media education*. Milano: FrancoAngeli.
- Patruno, E. (2021). *L'alfabeto degli psico-pedagogisti contemporanei. Guida per il concorso Tfa Sostegno*. Lecce: Vesepia.
- Pian, A. (2009). *Didattica con il podcasting*. Bari: Laterza.
- Piva, M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Audino.
- Piva et Al. (2021). *Percorsi di educazione mediale: fotografia, fumetto, animazione, podcast*. Roma: Audino.
- Rajic, S. (2013, September). Educational use of podcast, in *The Fourth International Conference on E-Learning*, pp. 90-94.
- Resnick, L.B., & Resnick, D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum. New Tools for Educational Reform, in Gifford, B.R. & O'Connor, M.C. (eds.). *Changing Assessments*.

Alternative views of aptitude, achievement and instruction, pp. 37-76. Boston: Kluwer Academic.

Rivoltella, P.C. (1999). *La scuola in rete. Problemi ed esperienze di cooperazione online*. Santhià: GS Editrice.

Rivoltella, P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carrocci.

Rivoltella, P.C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La scuola.

Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: Scholè.

Rivoltella P.C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Editrice Morcelliana.

Rivoltella P.C., & Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai*, Milano: Raffaello Cortina.

Salini, E. (ed.) (2008). *Didattica per situazioni-problema*. Lugano: Iuffp.

Salmon, G., & Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for learning in universities*. Maidenhead, England: Open University Press.

Salmon, G. & Nie, M. (2008). Doubling the life of iPods, in Salmon, G. & Edirisingha, P. (eds), *Podcasting for Learning in Universities*. Maidenhead: Open University Press.

Schäfer, R.M. (1958). *Il paesaggio sonoro. Un libro di storia, di musica, di ecologia*. Milano: Unicopoli.

Scognamiglio, N. (2017). *Narrazioni audiovisive. Ambienti per progettare Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La Scuola.

Scognamiglio, N., & Zabaglio, C. (2021). Dalla parola al podcast. *Essere a scuola*, pp. 33–35.

Shnelle, W. (2008). *A discursive Approach to Organizational and Strategy Consulting*. Germany: BoD.

Scribner, S. (1995). Lo studio dell'intelligenza al lavoro, in Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zucchermaglio, C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.

Solidoro, A. (2004). Editoria digitale. Convergenza della codifica, divergenza dei supporti e dell'offerta, in Cacciola, G., Carbone, P., Ferri, P. & Solidoro, A. *Editoria multimediale. Scenari, metodologie, contenuti*. Milano: Guerini e Associati.

Sterne, J., Morris, J., Baker, M.B., & Freire, A.M. (2008). *The politics of podcasting*. Fibreculture.

Tonegato, P. (2021). Educare e educarsi nei media, in Piva, M., *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*, pp. 17-32. Roma: Audino.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Wilson, M., & Sloane, K. (2000). From Principles to Practice. An Embedded Assessment System, in *Applied Measurement in Education*, 13/2, pp. 181-208.

Winn, R. (2021, December 28). Statistiche e fatti del podcast 2021 (nuova ricerca da aprile 2021). *PODCAST INSIGHTS*. Retrieved October 15th, 2022, from <https://www.podcastinsights.com/it/podcast-statistics/>

Wired Italia (2022, September 8). Il tempo dedicato a podcast e audiolibri è un tempo ritrovato. *Wired Italia*. Retrieved October 5th, 2022, from <https://www.wired.it/article/ricerca-nielsen-audible-il-tempo-dedicato-ai-podcast-e-un-tempo-ritrovato/>

Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari: Laterza.

Vygotskij, L.S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare*. Bologna: Cappelli.

Zohaib, M. (2018). Dynamic Difficulty Adjustment (DDA) in Computer Games: A Review. *Advances in Human-Computer Interaction*, pp. 1–12.

Fonti normative

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2016 *“Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente”*.

MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. LXXXVIII, numero speciale.

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Annali della Pubblica Istruzione.

Allegato 1 – Format per sceneggiatura

TITOLO PROGRAMMA:				
STAGIONE:	PUNTATA:	DATA:		
AUTORI: Regista: Copertina: Effetti sonori e musica: Sceneggiatura: Speaker Narratore: Speaker Personaggio 1: Speaker Personaggio 2: Speaker Personaggio 3:				
Minutaggio	Parlato	Musica	Rumori/Effetti sonori	Note



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

BEE THE FUTURE

Percorso di educazione ambientale sulla salvaguardia delle api
nella scuola dell'infanzia

Relatore: Anna Maso

Laureanda: Sara Rigoni
Matricola: 1171674

Anno accademico: 2021/2022

Dati studentessa

Sara Rigoni

Matricola: 1171674

Indirizzo: Via De Gasperi, 1/D – Casalserugo (PD)

Tel. 3493392334

E-mail: sara.rigoni.2@studenti.unipd.it

Dati istituto scolastico

Istituto Comprensivo di Legnaro

Indirizzo: Via Roma, 30 – Legnaro (PD)

Tel. 049641013

Fax 049641526

E-mail: pdic825002@istruzione.it

Dirigente Scolastico: Paolo Sterlicchi

Scuola dell'Infanzia "Ai Gloriosi Caduti"

Tel. 049 977 2065

Tutor dei tirocinanti: Elisa Rizzato

SOMMARIO

INTRODUZIONE

1. IL CONTESTO	1
1.1. ANALISI DEL CONTESTO	1
1.2. MOTIVAZIONE E IDEAZIONE	4
2. L'INTERVENTO DIDATTICO	6
2.1. RIFERIMENTI TEORICI E NORMATIVI ALLA BASE DELL'INTERVENTO DIDATTICO	6
2.2. PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO	8
2.2.1. <i>Scelte inclusive</i>	11
2.2.2. <i>Scelte metodologiche</i>	12
2.3. CONDUZIONE DI INTERVENTI DIDATTICI	15
2.3.1. <i>Conoscenza delle api e del loro mondo</i>	15
2.3.2. <i>Importanza delle api per l'ecosistema</i>	27
2.3.3. <i>Pericoli e salvaguardia delle api</i>	36
2.4. VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO	40
2.4.1. <i>Valutazione oggettiva</i>	41
2.4.2. <i>Valutazione soggettiva</i>	43
2.4.3. <i>Valutazione intersoggettiva</i>	44
3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	46
3.1. L'ANALISI SWOT	46
3.2. LA DOCUMENTAZIONE	49
3.2.1. <i>Documentazione didattica</i>	49
3.2.2. <i>Documentazione professionale</i>	50
3.3. RIFLESSIONE SUL PROPRIO PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE	53
3.3.1. <i>Relazione e gestione di rapporti interpersonali nei diversi contesti</i>	53
3.3.2. <i>Insegnante in cammino</i>	57
RIFERIMENTI	69
BIBLIOGRAFIA	69
FONTI NORMATIVE	73
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	73
MATERIALE GRIGIO	74
ALLEGATI	75
ALLEGATO 1 – TABELLA DI PROGETTAZIONE	75
ALLEGATO 2 – GRIGLIE DI VALUTAZIONE	84
ALLEGATO 3 – LETTERA AI GENITORI	85
ALLEGATO 4 – DIPLOMA “AMICO DELLE API”	87
ALLEGATO 5 – ANALISI SWOT	88
<i>Compilazione ex-ante</i>	88
<i>Compilazione ex-post</i>	90

INTRODUZIONE

L'obiettivo del tirocinio della quinta annualità è quello di progettare, condurre e valutare un intervento didattico in raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale, riflettendo sul proprio profilo di professionista in formazione. Oltre a ciò, si propone anche di aiutare noi tirocinanti a conoscere e utilizzare modalità e strumenti per la documentazione delle esperienze, la riflessione e l'autovalutazione in chiave professionalizzante, e sviluppare abilità di relazione nei contesti educativi, formativi e professionali. Sulla base di tale obiettivo nel corso della prima parte dell'anno ho svolto la mia osservazione presso la Scuola dell'Infanzia "Ai Gloriosi Caduti" di Polverara, mirata a individuare nel contesto tutti gli elementi sistemici da inserire nel mio progetto, che ho poi realizzato tra marzo e aprile. Nel progettarlo e successivamente attuarlo, ho cercato di tenere a mente il concetto di "sistemicità", che mi ha permesso di ampliare lo sguardo a una pluralità di variabili e soggetti. Tale sistemicità, come emerso dal gruppo durante un incontro di tirocinio indiretto, è data dalla forte interconnessione e interdipendenza delle diverse parti, tanto che se avviene un cambiamento in una, anche tutte le altre ne risentono e si modificano inevitabilmente. Ecco perché, per un buon funzionamento dell'intero sistema scuola, è necessario che tutte le componenti siano ben relazionate tra loro e agiscano in sinergia per il raggiungimento di un unico scopo.

Nel primo capitolo della relazione presento il contesto, descrivendo le osservazioni effettuate all'interno dell'istituto scolastico, del plesso e della sezione che mi ha ospitata, funzionali alla raccolta di informazioni utili per orientare le mie scelte progettuali successive. Esplicito, inoltre, le motivazioni personali e contestuali che mi hanno portata ad approfondire la tematica della salvaguardia delle api, inserendomi all'interno di un più ampio progetto di educazione ambientale.

Nel secondo capitolo descrivo il mio intervento didattico a partire dai riferimenti teorici e normativi su cui questo si basa, per passare alla sua progettazione, realizzata attuando precise scelte inclusive e metodologiche. Continuo narrando e argomentando la conduzione delle mie lezioni e la valutazione degli apprendimenti svolta secondo il principio di triangolazione di Castoldi (2016).

Infine, nel terzo ed ultimo capitolo attuo una riflessione personale in ottica professionalizzante sull'esperienza dell'intero anno di tirocinio, a partire dall'analisi SWOT che mi ha permesso di individuare preventivamente e posteriormente i punti di forza e di debolezza della mia progettazione. In quest'ultimo capitolo descrivo anche le modalità e gli strumenti da me utilizzati lungo tutto il percorso per la documentazione didattica e professionale, concludendo con una approfondita riflessione sul mio profilo professionale emergente. Ripensando alle competenze per la mia futura professione docente, sono partita dalla condivisione dei rapporti interpersonali da me instaurati e gestiti nei diversi contesti, passando alla dimensione personale di "insegnante in cammino" come figura competente, ma in continua crescita.

1. IL CONTESTO

1.1. Analisi del contesto

Come nei quattro anni precedenti, ho svolto anche questa mia ultima esperienza di tirocinio presso l'Istituto Comprensivo di Legnaro, situato a sud-est di Padova e comprendente i territori comunali di Legnaro e Polverara con le rispettive scuole dell'infanzia, primarie e secondarie. La *mission* di tale istituto si manifesta nella centralità della persona quale punto di partenza imprescindibile per ogni azione educativo-didattica. Il bambino, infatti, viene costantemente accompagnato in un percorso organico e progressivo, teso a formarlo come persona e come cittadino capace di confrontarsi con la complessità di un mondo in continua evoluzione e di agire sulla realtà in modo adeguato e consapevole (PTOF 2022/2025).

Quest'anno ad ospitarmi è stata la Scuola dell'Infanzia "Ai Gloriosi Caduti" di Polverara, sempre nella sezione verde, in cui avevo già svolto la mia esperienza di tirocinio della seconda e terza annualità e che quindi avevo già avuto modo di conoscere. Come descritto dal POF di plesso, la scuola si propone come luogo di apprendimento e socializzazione, ponendosi la finalità di promuovere lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza, della cittadinanza di tutti i bambini.

All'interno della scuola gli alunni sono divisi in quattro sezioni eterogenee di circa venti alunni ciascuna, seguiti da due insegnanti di sezione più una di sostegno o una OSS quando necessario. Lo spazio in aula è accogliente, luminoso, curato e strutturato in diversi angoli in cui i bambini possono muoversi liberamente e formare gruppi spontanei di gioco. La giornata scolastica, che va dalle 8.00 alle 16.00, inizia con un momento in sezione, durante il quale vengono svolte attività di *routine* e giochi; questo è seguito da momenti strutturati, durante la compresenza delle insegnanti, che possono avvenire in sezione tutti insieme o divisi per età, per attività a carattere più specifico in rapporto ai campi di esperienza. Fino a due anni fa la scuola lavorava molto anche in intersezione con gruppi di età omogenea, con l'idea che questo permettesse una maggiore attenzione alle esigenze formative specifiche delle diverse età, grazie alla predisposizione di percorsi personalizzati, mirati ed efficaci. Tuttavia, ciò non è più stato possibile in seguito alle nuove regole poste dall'emergenza sanitaria, che non

permettono il contatto tra sezioni diverse. Ciò ha portato a notevoli conseguenze a livello strutturale, organizzativo e didattico, che hanno reso la scuola molto diversa da come la ricordavo e a cui ho dovuto adeguarmi quando ho progettato le mie attività.

Durante la giornata, quasi tutto avviene all'interno delle aule, compreso il pranzo che prima si svolgeva in una grande stanza mensa ora adibita a "succursale", come è avvenuto anche per l'ex palestra/dormitorio (Figura 1).



Figura 1 - Aula succursale

Questi due ampi spazi, infatti, sono stati divisi al loro interno da una fila di pannelli in *plexiglas* che delimita lo spazio assegnato ad ogni sezione. Vengono usati per il gioco libero prima del pranzo, mentre i collaboratori scolastici puliscono e preparano i tavoli delle aule, e per svolgere attività didattiche quando la sezione si divide per età. Nel mio progetto ho dovuto tener conto di questo cambiamento strutturale, che non mi ha permesso di utilizzare la palestra come grande stanza per giochi motori, per i quali ho trovato altre soluzioni: utilizzarne la metà assegnata alla mia sezione spostando l'arredamento, riadattare l'aula o spostarmi in giardino.

Come gli scorsi anni, ho avuto modo di osservare la sezione dei verdi e i processi di insegnamento/apprendimento presenti. Le insegnanti non sono cambiate e nel proporre le loro attività si avvalgono di metodologie e tecniche di insegnamento diversificate, volte a coinvolgere l'intero gruppo e trasmettere la motivazione e l'entusiasmo della scoperta. L'ambiente di apprendimento si presenta gioioso e stimolante, spesso le attività didattiche si aprono o chiudono con canzoni e filastrocche, che accompagnano anche i momenti di *routine*.

A differenza della scuola pre-Covid, non ci sono più il dormitorio e il momento della nanna, così anche i bambini più piccoli partecipano alle attività del pomeriggio o vanno a casa dopo pranzo, a discrezione dei genitori. Questo ha costituito un altro elemento rilevante per il mio intervento, dato che ho condotto le lezioni proprio

durante i pomeriggi, trovando un gruppo non molto numeroso e composto da bambini di differenti età.

In questa sezione, come nel resto della scuola, c'è grande attenzione ai bisogni di tutti e di ciascuno e in tale ottica inclusiva, anche il bambino con bisogni educativi speciali presente, trascorre la giornata in aula. Partecipa a quasi tutte le esperienze previste per i compagni del suo gruppo di appartenenza, in alcuni casi con il supporto dell'insegnante di sostegno, che crea condizioni facilitanti o motivanti (per es: inserendo elementi più ludici o assegnando dei punti in base al comportamento), favorevoli al raggiungimento degli obiettivi previsti. Come spiegato nel sito d'Istituto, l'idea di inclusione di questa scuola "si basa sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, ognuno con i propri bisogni speciali, nel rispetto delle diversità individuali che vengono considerate come risorsa e ricchezza" (<https://istitutocomprensivolegnaro.edu.it/pagine/scuola-dellinfanzia-di-polverara>).

In generale, sia tra le insegnanti che tra i bambini, si respira un clima collaborativo dove non mancano ascolto attento, rispetto reciproco e delle regole. Sia durante il tempo libero sia nelle attività più strutturate, la maggior parte dei bambini lavora e gioca insieme a diversi compagni, mostrando apertura e accoglienza verso gli altri. Il gruppo è molto attivo e partecipativo, interessato e curioso verso le proposte delle insegnanti o le nuove iniziative ed è abituato a brevi momenti di dialogo e *circle time*. Le insegnanti puntano molto anche sulla lettura, narrazione e drammatizzazione di storie, presenti in diversi momenti della vita scolastica e molto apprezzate dai bambini, e sulle pratiche di *cooperative learning*. Quest'ultimo è proprio l'approccio educativo che guida l'agire della scuola, attraverso il quale le insegnanti lavorano "su incontro e socializzazione, così che tutti i bambini possano vivere in modo positivo lo stare insieme e prendersi cura gli uni degli altri" (PTOF 2022/2025, p. 27). Le insegnanti credono molto nei valori di condivisione e collaborazione che permettono di crescere e raggiungere insieme obiettivi più ambiziosi, sviluppando tra i bambini capacità di lavorare in gruppo e supportarsi tra loro.

Questi valori cercano di trasportarli anche nel rapporto con i genitori, considerati preziosi interlocutori con cui operare sinergicamente per la crescita armonica e completa di ciascun bambino. Tuttavia, le occasioni d'incontro con loro sono state limitate quest'anno, come i rapporti con l'esterno in generale: per il momento non è ancora possibile svolgere uscite didattiche, ma solamente invitare soggetti esterni a scuola.

1.2. Motivazione e ideazione

In accordo con la mentore, ho deciso di svolgere il mio progetto sulla tematica delle api e della loro salvaguardia. Tra le diverse opzioni valutate insieme, questa mi è subito sembrata la migliore perchè si tratta di un argomento che ritengo molto interessante e che personalmente mi incuriosisce da diversi anni. È da un po' che si parla in maniera sempre più ricorrente di "emergenza api", dovuta alla diminuzione di questi importanti insetti e ciò mi ha portato ad informarmi a riguardo, appassionandomi sempre di più. Al di là di un interesse personale, però, credo sia utile trattare questo tema all'interno della scuola e già a partire dai bambini molto piccoli, per iniziare sin da subito a sviluppare in loro attenzione e cura per il mondo in cui vivono. L'educazione ha indubbiamente un ruolo fondamentale nella creazione dei cittadini di domani ed è anche compito della scuola crescere persone responsabili, rispettose e consapevoli delle loro azioni. La questione ambientale è, inoltre, assolutamente attuale e da non sottovalutare, tutti dovremmo averla a cuore e impegnarci per migliorare le cose, anche nel nostro piccolo. È questo che ho cercato di trasmettere ai bambini a cui era diretto il mio intervento: avere cura dell'ambiente è importante, determina il nostro futuro e ognuno nelle proprie azioni quotidiane può contribuire a renderlo un luogo migliore.

Collegandomi al PTOF dell'Istituto, ho visto che viene proposto un progetto trasversale di educazione civica, in relazione al quale la Scuola dell'Infanzia di Polverara ha attuato un progetto di educazione ambientale della durata dell'intero anno scolastico. Ciò dimostra la sensibilità presente nei confronti del rispetto dell'ambiente, tema al quale mi sono unita con il mio progetto, approfondendone un particolare

aspetto. Come già anticipato, ci siamo soffermati sulla conoscenza delle api, del loro lavoro e dei loro prodotti, sull'imprescindibile ruolo che ricoprono nell'ecosistema e su come ognuno di noi possa fare qualcosa per aiutarle. Ho pensato, inoltre, che la scoperta di questi fantastici insetti avrebbe potuto incuriosire e affascinare i bambini della mia sezione proprio come è successo a me, soprattutto dopo aver visto, durante qualche momento di osservazione in giardino, come spesso fossero attratti dalla natura e dai diversi animaletti che trovavano nel prato.

Per di più, ho cercato di utilizzare un metodo scientifico per scoperta a partire dalle curiosità dei bambini, per rispondere al loro bisogno di esplorare, osservare, creare ipotesi e cercare risposta alle loro domande. In questo modo sono stati costantemente motivati a scoprire incontro dopo incontro qualcosa di nuovo, imparando anche ad utilizzare un metodo utile a rafforzare l'approccio critico alla conoscenza. Mi auspicavo, inoltre, che l'entusiasmo dei bambini venisse trasmesso anche alle loro famiglie e al territorio, che ho cercato di includere nel progetto creando diverse collaborazioni, così da far parlare e riflettere sul tema "api" ancora più persone.

Oltre che a livello contenutistico, anche dal punto di vista metodologico ho trovato coerente proporre un progetto sulle api. Come spiegato precedentemente, infatti, la Scuola dell'Infanzia punta moltissimo su un approccio cooperativo all'apprendimento, che ho visto spesso applicare nelle attività in sezione. A tal proposito, penso non ci sia nessuno meglio delle api, con la loro perfetta organizzazione e costante collaborazione, che possa far comprendere a fondo la bellezza dello stare e lavorare insieme, riconoscendo il contributo di ciascuno.

2. L'INTERVENTO DIDATTICO

2.1. Riferimenti teorici e normativi alla base dell'intervento didattico

Credo sia utile, prima di entrare nel fulcro del mio progetto, descrivere sinteticamente il quadro teorico e normativo che ne sta alla base e che ha costituito per me un riferimento durante la progettazione.

Il mio progetto sulla conoscenza e salvaguardia delle api si inserisce nel più ampio ambito dell'educazione ambientale, descritta dalla *International Union for Conservation of Nature* (IUCN) come il "processo per cui gli individui acquisiscono consapevolezza ed attenzione verso il loro ambiente; acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini ed esperienze, come anche la determinazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente." (Miur, 2014, p. 7). Viene riconosciuta, quindi, l'educazione ambientale come un importante strumento per costruire le competenze necessarie a mettere in discussione i comportamenti e i modelli esistenti, migliorarli e costruirne insieme di nuovi, attraverso scelte consapevoli orientate allo sviluppo sostenibile. Educando alla sostenibilità si spera di creare cambiamenti virtuosi nei comportamenti degli alunni, aiutandoli a lavorare per costruirsi un futuro migliore.

Oltre all'educazione ambientale, con la legge del 20 agosto 2019 n. 92 è diventato obbligatorio anche l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, quindi già a partire dalla scuola dell'infanzia. Tra i suoi principi, si parla di promuovere la sostenibilità ambientale, sviluppando competenze in ambito di "educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari", sempre al fine di rafforzare il rispetto per gli animali e la natura.

Andando poi a considerare le otto competenze-chiave definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea, ho cercato di sviluppare attraverso il mio progetto la "competenza in scienze" e la "competenza sociale e civica in materia di cittadinanza". La prima si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda, comprendendo i cambiamenti determinati dall'attività umana e la responsabilità individuale di ogni cittadino. Questa competenza include un atteggiamento critico e

curioso, un interesse per le questioni etiche e un'attenzione alla sicurezza e sostenibilità ambientale.

La seconda, che è anche un obiettivo formativo prioritario dell'Istituto (art. 1, comma 7 l107/2015), riguarda la capacità di agire da cittadini responsabili, impegnandosi con gli altri per raggiungere un interesse comune, come lo sviluppo sostenibile della società. Comprende capacità di pensiero critico e voglia di essere responsabili in campo ambientale, esattamente ciò che mi proponevo di far emergere nel corso del mio intervento didattico. Ho cercato di progettare attività che guidassero gli studenti alla comprensione della realtà in cui vivono e che li sollecitassero a partecipare e collaborare tra loro in modo costruttivo, per trovare idee concrete di azione. L'auspicio è che sappiano così mettere in pratica questa competenza nella loro vita quotidiana presente e futura.

L'educazione alla cittadinanza, come scrivono le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018, "viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà" (Miur, 2018, p. 25). Questo clima risulta favorevole alla creazione di valori condivisi, con l'obiettivo di sviluppare un'etica della responsabilità: scegliere e agire in maniera consapevole. All'interno di questo documento viene citata anche l'Agenda 2030 dell'ONU (2015), con i suoi 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Si tratta di un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, con lo scopo di salvaguardare l'ambiente e le risorse naturali, costruire ambienti di vita e modi di vivere inclusivi e rispettosi. In questo nucleo, possono ben rientrare i temi riguardanti la tutela dell'ambiente e il rispetto per gli animali che tratterò nelle mie lezioni.

Ulteriore riferimento in merito ad ambiente e sostenibilità a sostegno del mio progetto, sono le Linee guida per l'Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile del 2014. Nel documento viene spiegato come, per avere una società di questo tipo, sia necessario un profondo cambio di mentalità nelle istituzioni, nelle imprese e nelle singole persone. Questa nuova consapevolezza dicono debba partire proprio dalle scuole e dagli studenti di ogni età. Già alla scuola dell'infanzia, allora, si può iniziare a

porre l'attenzione sui comportamenti eticamente orientati e rispettosi degli altri, dell'ambiente e della natura, come abbiamo visto anche nelle Indicazioni Nazionali (Miur, 2012). Anzi, prima si inizia a lavorare su questi temi, più facile sarà che la visione ecologica del mondo instillata in tenera età venga mantenuta anche una volta adulti. "Attraverso la mediazione del gioco, delle attività educative e didattiche e delle attività di *routine* i bambini potranno essere guidati ad esplorare l'ambiente naturale in cui vivono e a maturare atteggiamenti di curiosità, interesse, rispetto per tutte le forme di vita" (Miur, 2014, p.7). Certo è che bisogna farlo nella maniera adeguata all'età dei bambini, utilizzando attività laboratoriali utili a focalizzare i concetti in contesti reali, a motivare gli alunni e renderli protagonisti del loro processo di apprendimento. Per questo ho studiato molto le modalità con cui trattare i temi a scuola, come descriverò nelle pagine seguenti.

2.2. Progettazione dell'intervento didattico

Per progettare il mio intervento didattico in ottica sistemica, come ci chiedeva l'obiettivo del tirocinio di quest'anno, ho fatto riferimento al modello delle cinque aree proposto dalla professoressa Cisotto (2007). Si tratta di un modello atto a favorire l'osservazione e l'analisi delle diverse componenti della scuola e delle relazioni presenti tra di loro in un quadro sistemico, che si articola in: area strutturale; area dell'organizzazione e della comunicazione interna; area del raccordo e della comunicazione con l'esterno; area dell'educabilità inclusiva; area progettuale, curricolare, disciplinare e didattica.

Osservando il contesto e progettando il mio intervento, mi è subito risultato chiaro che questa suddivisione del sistema scuola nella realtà non sia così rigida e immediatamente visibile, ma i molteplici attori ed elementi che compongono le diverse aree sono in continua e stretta connessione tra loro, risultando "variabili interagenti nel mondo della complessità organizzata di un istituto scolastico" (Tonegato, 2018, p. 2). Questa idea di sistema è alla base anche della prospettiva ecologico-culturale o ecosistemica di Bronfenbrenner (1979), che vede lo sviluppo del bambino come "il risultato dell'insieme organico delle interazioni tra i diversi ambienti

[...] in cui il bambino vive direttamente o è indirettamente immerso e che ne influenzano la vita e lo sviluppo.” (Gruppo di Coordinamento Pedagogico Zonale Valdinievole, 2017, p. 1) È all’interno di questi sistemi e grazie alla loro interazione che l’individuo costruisce la sua identità; di conseguenza, migliore è la qualità delle interconnessioni presenti tra i diversi contesti, migliore sarà la qualità dello sviluppo del bambino che li vive. Nello specifico, pensando ai bambini della scuola dell’infanzia, sono soprattutto le famiglie, la scuola e i diversi servizi, i soggetti preposti per l’istruzione ai quali è richiesto “non solo di dialogare, ma integrarsi in un sistema capace di garantire ai bambini e alle bambine livelli adeguati e qualificati di educazione, di istruzione, di cura e di gioco” (*ibidem*).

La progettazione di quest’anno, ancor di più rispetto agli scorsi, mi ha permesso di guardare la scuola come un sistema complesso, in cui con il mio progetto mi sono inserita e ho cercato di mettermi in relazione. Come sempre, ho utilizzato il modello di progettazione per competenze di Wiggins e McTighe (2004), che ho avuto modo di conoscere durante il corso di *Didattica generale* tenuto al primo anno dalla professoressa Marina Santi (Allegato 1). Nel pensare al mio percorso didattico, seguendo questo modello di progettazione a ritroso, sono partita dall’identificazione dei risultati attesi e, solo dopo aver determinato le evidenze di accettabilità, ho pianificato le esperienze di apprendimento.

Punto di partenza fondamentale per la compilazione di questo format sono state le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione del 2012 (Miur, 2012), utili a individuare gli obiettivi e i traguardi di competenza più adeguati all’età e ai livelli dei miei alunni, attorno a cui costruire poi le attività. Rispetto a queste, il mio percorso si inserisce principalmente nel campo di esperienza “La conoscenza del mondo” secondo cui, i bambini attraverso l’esplorazione continua della realtà imparano a riflettere sulle proprie esperienze, a descriverle, rappresentarle e riorganizzarle. In merito ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, al termine della scuola dell’infanzia ogni allievo dovrebbe saper osservare “con attenzione gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti” (Miur, 2012, p. 22). Inoltre, in ottica di continuità,

nel passaggio alla scuola primaria ci si attende che il bambino mostri curiosità e voglia di sperimentare, interagisca con l'ambiente percependone le reazioni e i cambiamenti. Ecco che le Indicazioni Nazionali sottolineano l'importanza di svolgere attività di esplorazione di ambienti e organismi viventi, tra cui rientrano ovviamente le api, riflettendo su ciò che si osserva e impegnandosi in prima persona nella risoluzione di problemi, come quelli ambientali.

Il mio percorso, anche in relazione con gli obiettivi formativi prioritari dell'istituto e dell'offerta formativa di plesso, era volto a mostrare ai bambini un approccio scientifico per esplorare i fenomeni, rendendoli consapevoli del loro ruolo attivo nei confronti della tutela e della salvaguardia dell'ambiente.

Essendo la mia sezione composta da bambini di diverse età, ho organizzato le attività in modalità differenti, così da dare a tutti i giusti stimoli per il loro apprendimento, né troppo semplici né troppo complessi. Durante l'osservazione avevo visto che la maggior parte dei più piccoli non si fermava a scuola il pomeriggio, quindi sarei rimasta con un gruppo di 14 bambini costituito quasi interamente da alunni di 4 e 5 anni, che le insegnanti solitamente facevano lavorare insieme. Per questo motivo, anche se inizialmente avevo pensato di dividere i bambini in due gruppi (3 e 4-5 anni), alla fine ho preferito tenere sempre la sezione unita, modificando in parte le attività o fornendo ai più piccoli maggiore supporto quando necessario. In più momenti ho trovato molto utile e funzionale anche l'utilizzo del lavoro cooperativo, a cui la sezione è abituata e che permette a tutti di contribuire al risultato nel modo in cui riesce.

Ho creato una progettazione per sfondo integratore, che rappresenta un quadro di riferimento che dà unità e senso di continuità al percorso didattico, un sollecitatore di situazioni problematiche che portano a formulare ipotesi e cercare soluzioni, un facilitatore dell'apprendimento grazie alla creazione di situazioni coinvolgenti. Questa modalità, i cui promotori si possono identificare nelle figure di Canevaro (1988) e Zanelli (1986), viene molto utilizzata nella scuola dell'infanzia e pone come protagonisti attivi e motivati gli alunni. Seguendo questo metodo, ho scelto come compagna di percorso l'Ape Polly, un piccolo peluche utile ad attirare l'attenzione dei bambini e presentare loro la situazione problema. Ha spiegato che sarebbero partiti

insieme a lei per un lungo viaggio alla scoperta delle api e ha affidato loro anche un'importante missione: imparare tante cose sul suo mondo e condividerle con molte altre persone così da poterla aiutare, dato che lei e tutte le sue sorelle sono in pericolo. In questo modo ho coinvolto anche gli altri bambini della scuola, che purtroppo non hanno potuto partecipare all'intero progetto, i genitori e il comune di Polverara, ognuno in maniera differente, utilizzando i modi e i mezzi più adeguati.

Particolarmente funzionale a tale scopo è stato il video conclusivo del percorso, che ha costituito anche il compito autentico da me richiesto come verifica delle conoscenze. Questo riassumeva il percorso svolto attraverso le foto delle attività e dei lavori più significativi realizzati, intervallate da spiegazioni dei bambini sulle scoperte fatte, sull'importanza delle api e su come tutelarle.

2.2.1. Scelte inclusive

Come ogni anno, uno degli aspetti per me fondamentali che ho cercato di considerare nella realizzazione del mio intervento è che questo risultasse inclusivo per tutti i bambini a cui era rivolto. Per farlo, ho progettato le mie lezioni seguendo le indicazioni dell'"Index per l'inclusione" (2008) e soprattutto i principi dell'*Universal Design for Learning* (2011), che ho avuto modo di approfondire durante l'insegnamento di *Didattica e Pedagogia per l'Inclusione* dei professori Ghedin e González Martínez e il tirocinio dello scorso anno.

Secondo l'UDL, nella creazione di un percorso di apprendimento inclusivo è necessario fornire agli alunni:

- molteplici mezzi di coinvolgimento (il "perché" dell'apprendimento), per attirare il loro interesse, stimolarli in modo appropriato e motivarli ad imparare.
- molteplici mezzi di rappresentazione (il "cosa" dell'apprendimento), per offrire loro vari modi di acquisire informazioni e conoscenze, in modo tale che ognuno trovi quello più efficace per lui.
- molteplici mezzi di azione/espressione (il "come" dell'apprendimento), così da fornire diverse alternative per esprimersi e mostrare ciò che sanno, sanno fare o stanno apprendendo.

Partendo da questi tre principi, durante l'osservazione ho visto come i bambini della sezione verde fossero molto coinvolti dall'ascolto di storie, dal disegno, dai giochi motori e dall'osservazione della natura. Motivo per cui ho cercato di proporre diverse attività di questo tipo, al fine di sostenere il loro interesse e incuriosirli a scoprire cose nuove. Inoltre, la notizia dell'arrivo dell'apicoltore e della sindaca in visita a scuola ha suscitato in loro grande entusiasmo.

Sempre ai fini di creare un progetto inclusivo, ho presentato i contenuti attraverso attività di vario genere e utilizzando una pluralità di metodi, tecniche e strumenti, così da considerare diversi stili di apprendimento dei miei alunni, puntando a quell'apprendimento multipercettivo volto a stimolare le diverse intelligenze dei bambini, di cui parla Gardner (1983). Ho proposto, per esempio, attività di ascolto, osservazione, sperimentazione e scoperta, momenti di riflessione in gruppo, giochi motori, lavori individuali o cooperativi. Ho utilizzato immagini e materiali multimediali di supporto e/o approfondimento dei temi trattati (es. video), materiale autentico da manipolare e osservare insieme, come i prodotti delle api o gli strumenti dell'apicoltore, materiali di cancelleria per attività più manipolative, ecc. In questo modo i bambini hanno sperimentato continuamente modi e mezzi diversi per esprimersi, trovando quelli più adatti a loro e mettendosi in gioco con altri nuovi.

Ho cercato poi di ripetere molte volte i concetti principali che volevo risultassero chiari ai bambini e ho spiegato dettagliatamente le consegne in modo tale che tutti comprendessero le consegne richieste. Dato che il mio intervento era rivolto a una sezione eterogenea, ho attuato delle scelte metodologiche che permettessero a tutti di essere davvero partecipi alle attività, nonostante le differenze di età, come spiegherò qui di seguito.

2.2.2. Scelte metodologiche

Parlando delle modalità e metodologie che ho utilizzato per trattare i contenuti, credo sia ormai riconosciuto il valore ricoperto dai fattori emotivo-motivazionali nell'apprendimento. La caratteristica principale dell'*edutainment* (*educational/educativo* + *entertainment/divertimento*) è quella di coinvolgere i soggetti attraverso la comunicazione o il gioco, così da sostenere la loro attenzione e quindi i rispettivi

processi di apprendimento. È quindi compito dell'insegnante, e mio in questo caso, quello di promuovere una didattica capace di emozionare positivamente gli studenti rendendoli curiosi, e quindi partecipi.

Mantenendo sempre questo principio alla base delle mie lezioni, ho alternato differenti metodologie in relazione alle specifiche attività. Tuttavia, ne vorrei approfondire tre in particolare, come principali e trasversali all'intero progetto: l'apprendimento per scoperta e multisensoriale, i momenti di dialogo e conversazione e le attività ludico-motorie.

Credo che proporre l'educazione scientifica attraverso un apprendimento per scoperta permetta di sostenere l'innata curiosità del bambino, sollecitando il suo desiderio di esplorare, osservare, sperimentare e conoscere la realtà che lo circonda. Le sue scoperte e le nuove conoscenze e abilità acquisite, alimentano la motivazione intrinseca e la voglia di continuare ad esplorare. In questo modo è il percorso stesso della scoperta ad essere parte integrante dei processi di apprendimento, non solo il risultato; "per una maggiore completezza si deve, quindi, affiancare al processo di acquisizione delle idee basilari" in merito ai contenuti di studio "quello relativo ai metodi d'indagine" (Agostino, 2016, p. 2), che rappresenta forse uno degli obiettivi principali della didattica delle materie scientifiche. Sulla base di queste ricerche e teorie ho voluto lasciare ai bambini diversi momenti per provare in autonomia a formulare pensieri e ragionamenti senza fornire loro troppe indicazioni ma, piuttosto, sollecitando nuove domande, favorendo discussione e confronto nel gruppo dei pari e mettendo a disposizione materiali diversificati.

Spesso ho portato materiali reali appartenenti al mondo delle api come cera, polline o pezzi di favo, che i bambini hanno potuto scoprire con i cinque sensi nell'ottica di un apprendimento multisensoriale. Questo consiste nell'utilizzo simultaneo di più sensi per migliorare la memoria e l'apprendimento del discente, chiedendo un suo contributo attivo e creando forte coinvolgimento emotivo. Gli strumenti utilizzati, infatti, sono capaci di stimolare gli alunni partendo dal loro corpo e dalla percezione che hanno dell'ambiente e del contesto in cui agiscono.

Il *background* dell'apprendimento multisensoriale spazia dalla psicologia, ad esempio con la "Teoria delle Intelligenze Multiple" di Gardner (1983), alla neuroscienza, dato che è ormai noto come l'integrazione tra i sensi avvenga nel nostro cervello a livello neuronale. Questo metodo, inoltre, rappresenta un tipo di didattica inclusiva, adatta a tutti i bambini, che possono partecipare attivamente ai loro processi di apprendimento partendo tutti dalla stessa base comune. Con riferimento all'insegnamento di Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica, l'apprendimento per scoperta e multisensoriale rientra tra gli approcci attivi, svolti attraverso attività laboratoriali in cui "il sapere si costruisce attraverso l'azione" (il *learning by doing* di Dewey).

Un altro tipo di approccio che ho usato in quasi tutte le lezioni è quello interrogativo. Questo consiste in momenti di dialogo e conversazione guidati dalle mie domande, per far emergere le conoscenze spontanee e preconcette degli alunni prima delle attività (conversazione clinica) o per stimolare il confronto e l'espressione di idee o dubbi al termine della giornata (*circle time*). Ho scelto questi approcci in quanto permettono di lavorare, oltre che sulle *hard skills* riferite alla conoscenza dei contenuti, anche su fondamentali *soft skills* come lo sviluppo dell'autonomia, la capacità di *problem posing* e *problem solving*, di collaborare in gruppo e di socializzare comunicando efficacemente. Ho ritenuto importante tener conto dell'ambito comunicativo all'interno della mia unità didattica, perché è attraverso la comunicazione in classe che si costruiscono conoscenze, relazioni, regole sociali, riflessione critica e competenza comunicativa specifica, tutte abilità trasversali fondamentali per la futura vita del bambino.

Infine, attenendomi anche alla metodologia scelta dalla scuola e descritta nel POF, che punta a valorizzare la vita di relazione e il gioco, ho scelto di utilizzare nel mio percorso perlopiù attività ludiche e giochi motori. Secondo numerose ricerche, considerati i bisogni, le necessità e le caratteristiche del bambino, l'approccio corporeo all'apprendimento è tra i più immediati ed incisivi, senza dimenticare che "la gran parte dei processi cognitivi avviene attraverso interazioni continue tra le funzioni

cognitive superiori ed il sistema senso-motorio” (Carraro, Bertollo, 2005, p. 136), come dimostra *l’Embodied Cognition*.

Inoltre, l’attività fisica costituisce un elemento fondamentale per la formazione, perché permette il raggiungimento di obiettivi didattici attraverso il coinvolgimento attivo e la partecipazione spinta da una forte motivazione intrinseca: *l’enjoyment*. Questo vale a maggior ragione quando si propongono attività all’aperto, sempre molto apprezzate dai bambini, motivo per cui ho svolto alcune attività nel cortile della scuola.

2.3. Conduzione di interventi didattici

Le mie lezioni si sono svolte dal 9 marzo fino all’8 aprile, distribuite in tre incontri pomeridiani a settimana di due ore ciascuno. La scelta di distribuire le 30 ore in maniera così concentrata all’interno di un solo mese è stata dovuta al poco tempo che avevo a disposizione, essendo tornata dall’esperienza Erasmus a inizio febbraio. Fortunatamente le insegnanti si sono mostrate molto disponibili nel lasciarmi lavorare con la sezione per tutto il tempo a me necessario.

Ho cercato di mantenere un filo conduttore per l’intero progetto, collegando ogni lezione a quella precedente e aggiungendo man mano nuovi contenuti sulla base di quelli già svolti. Tuttavia, si potrebbero individuare tre nuclei tematici principali che descriverò qui di seguito: la conoscenza delle api e del loro mondo, la loro importanza per l’ecosistema e, infine, i pericoli che corrono e come poterle salvaguardare.

2.3.1. Conoscenza delle api e del loro mondo

La prima lezione aveva lo scopo di presentare l’argomento del progetto e il compito autentico, oltre a rilevare le preconoscenze degli alunni per calibrare le lezioni successive.

Dato che le insegnanti della sezione verde utilizzano spesso travestimenti, sono entrata in aula vestita da ape, così da creare sin da subito un bel clima, coinvolgendo e incuriosendo tutti i bambini, compresi i più piccoli. Insieme a me è arrivata anche l’Ape Polly che ho presentato ai bambini (Figura 2), per poi iniziare effettivamente la lezione con l’ascolto e l’animazione del brano “Ape vola” di Musiche da cameretta

(<https://vimeo.com/513399460>) che ho usato per aprire tutti gli incontri. In questo modo ho creato per i bambini una *routine* di riferimento ad indicare l'inizio dei pomeriggi insieme a me, rilassandoli al termine del gioco libero in giardino e ottenendo la loro attenzione. Si tratta di una modalità che ho utilizzato anche l'anno scorso in maniera simile, trovandola molto utile e apprezzata, oltre ad essere spesso usata anche dalle insegnanti per scandire diversi momenti routinari della giornata scolastica.



Figura 2 – Apertura progetto

Come spiegherò in seguito parlando del “termometro delle emozioni”, la canzone non è l'unica *routine* che ho creato nel mio intervento. So, infatti, che queste attività che si ripetono regolarmente sono di fondamentale importanza alla scuola dell'infanzia in quanto aiutano a soddisfare i bisogni dei bambini, a orientarsi rispetto ai tempi e al succedersi delle diverse situazioni nella giornata scolastica. Inoltre, potenziano molte competenze di tipo personale, comunicativo, cognitivo e affettivo. “Nella quotidianità una *routine* attesa e prevista costituisce sicuramente una cornice rassicurante che sollecita alla scoperta. Questi eventi significativi ripetuti costituiscono per il bambino i primi quadri concettuali di riferimento. Sono come dei copioni, sulla base dei quali i bambini progressivamente costruiscono il loro mondo e inseriscono le loro scoperte” (Butturini, 2012, p. 3).

Ho poi dedicato del tempo all'esplorazione delle preconoscenze e delle idee dei bambini rispetto alla tematica, ben sapendo che “il patrimonio di conoscenze spontanee o quotidiane del bambino costituisce una base per la costruzione di nuove e più sistematiche conoscenze” (Pontecorvo, 2004, pag. 175). Mi ero preparata una guida alla conversazione basata sulle domande chiave da me individuate in fase di progettazione ma, vedendo la grande partecipazione ho preferito lasciarli liberi di raccontare. Mi sono limitata esclusivamente a chiedere approfondimenti, riformulare

quando lo ritenevo necessario o porre l'attenzione sugli interventi più significativi, di cui riporto un estratto.

M: Cosa sapete delle api?

B: Quando le api pungono, dopo un po' muoiono.

B: Le api fanno il miele.

B: Le api fanno il miele perché dobbiamo metterlo sul pane e mangiarlo.

B: Le api vanno sul fiore e ciucciano il miele.

B: Le api saltano da un fiore all'altro per far nascere altri fiori.

B: Le api vanno nei fiori per prendere quello che c'è dentro: il nettare. E poi lo trasformano in miele.

B: Le api quando le disturbi ti pungono.

B: Le api maschi non hanno il pungiglione, le api femmine si. C'è la regina e poi ci sono le operaie.

B: Hanno un occhio che dentro ha un sacco di puntini.

B: Mi ha punto un ape in piscina una volta.

M: Sicuro sia stata un ape?

B: No...anzi, una vespa.

M: Che differenza c'è tra un'ape e una vespa?

B: Sono amiche.

B: Le api sono più piccole e le vespe sono più grandi.

B: Le api se vedono le vespe prendono paura e scappano.

B: Le api possono pungere e anche le vespe.

M: Avete paura delle api oppure no? Perché?

B: Io ho paura perché pungono.

B: Io no.

B: Io ho paura delle vespe... perché le vespe pungono tantissimo e fanno anche male.

M: Quindi sono cattive le api?

B: No / Sì.

B: A volte. Le api sono buone perché fanno il miele però alcune sono cattive perché pungono.

B: Le api pungono perché si difendono dagli umani.

B: Le api quando vedono una persona pungono, ma se la persona non fa niente, neanche loro non fanno niente.

B: Non bisogna disturbarle quando fanno il miele.

B: Io ho visto delle api e non ho dato fastidio.

Ho parlato con i bambini per più di un quarto d'ora perché avevano grande entusiasmo e voglia di raccontarmi tutto ciò che sapevano in merito alle api e alle loro esperienze passate. Come suggerisce Malaguzzi (2017) parlando di "bambino competente", ho scelto di dare loro tempo e spazio per esprimersi, anche togliendone ad altre attività e credo ne sia valsa davvero la pena. Ammetto, infatti, di essermi stupita di quante informazioni già conoscessero, anche grazie a cartoni animati e programmi televisivi.

Tuttavia, negli interventi di qualcuno ho individuato anche certe misconoscenze o idee confuse. Ho comunque cercato di non dare risposte o correggere, ma mi sono limitata ad ascoltare ciò che i bambini mi stavano dicendo, riguardando a casa tutti i loro commenti. Come sottolinea Franco Lorenzoni, che esorta a lasciare spazio e tempo al dialogo in classe, l'insegnante ha il compito di creare le condizioni migliori per far nascere il confronto, imparando ad ascoltare attivamente e lasciar parlare i bambini. Già all'interno di questa prima conversazione ho visto esemplificata la co-costruzione della conoscenza da parte loro, notando come bambini diversi contribuivano alla creazione di un pensiero collettivo partendo da idee differenti. Implicitamente, mettevano continuamente in relazione i loro interventi, modificandoli o integrandoli, aggiungendo man mano nuove informazioni, che aprivano varchi per ulteriori conoscenze. Ecco che, anche in una visione inclusiva, si può pensare la scuola come luogo di co-costruzione della conoscenza, in cui ognuno può fornire il suo contributo, creando quelle "zone di sviluppo prossimale" definite da Vygotskij (1990). Per lui, infatti, il pensiero e l'apprendimento sono fortemente connessi alla negoziazione con gli altri, "strumento indispensabile per la costruzione di un comune

mondo di significati” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p. 16).

Attraverso questo momento di dialogo, inoltre, ho avuto una buona base di partenza per calibrare le mie lezioni successive, evitando di soffermarmi troppo su conoscenze che la maggior parte degli alunni già possedeva, ma piuttosto insistendo su quelle confuse o assenti.

Sono passata quindi alla lettura del libro “Le api” della collana Libri Cucù, scritto da A. Milbourne, illustrato da S. Fizer Coleman e tradotto da C. Samani. Si tratta di un breve racconto con fori e alette che accennava molti degli aspetti che avrei approfondito nel corso delle lezioni seguenti, motivo per cui l’ho trovato utile per incuriosire i bambini e fornire una panoramica degli obiettivi e del percorso che avremo fatto insieme, utilizzando uno strumento a loro misura.

La lettura di albi illustrati è stata un elemento di continuità all’interno del mio progetto, che ho proposto in più incontri, soffermandomi ogni volta su un aspetto diverso. Durante l’osservazione, infatti, ho visto che ai bambini della sezione verde piaceva molto ascoltare storie e, dato che ne ho trovate davvero molte che parlavano di api in maniera semplice e affascinante, ho deciso di proporne più di una. Questa scelta è stata motivata anche dall’idea che ascoltare più volte gli stessi concetti raccontati in modo diverso possa aiutare i bambini a ricordarli meglio, soprattutto i più piccoli, che sicuramente privilegiano questo mezzo rispetto al dialogo, maggiormente coinvolgente per i più grandi.

La seconda lezione aveva l’obiettivo di far conoscere ai bambini la morfologia dell’ape, in modo che sapessero riconoscerla, distinguerla da altri insetti e di conseguenza rispettarla. Per farlo ho utilizzato diversi mezzi di rappresentazione, come indica l’UDL, così da fornire *input* differenti e raggiungere più alunni.

Il primo è stato un cartellone raffigurante l’immagine realistica di un’ape, da cui partivano diverse frecce verso l’esterno (Figura 3). Ad un bambino alla volta ho



Figura 3 – Cartellone del corpo dell’ape

consegnato un'immagine più piccola raffigurante una parte del corpo dell'ape ingrandita, chiedendogli di attaccarla in corrispondenza della freccia giusta e facendo ipotizzare a cosa potesse servire, prima di fornire una mia breve spiegazione. Per attaccare le parti del corpo ingrandite ho scelto di usare il velcro, in modo che i bambini potessero giocare con il cartellone a loro piacimento anche nei giorni seguenti, consolidando le conoscenze in autonomia.

Il secondo mezzo era costituito da fotografie di api scattate in contesti reali (su un fiore, nell'arnia, in volo, ecc.) che ho fatto passare di mano in mano ai bambini per aiutarli a crearsi un'idea più realistica del loro aspetto (Figura 4). Erano davvero incuriositi da ogni dettaglio, che indicavano e commentavano insieme ai compagni.



Figura 4 – Osservazione foto di api

Infine, ho presentato il terzo e ultimo mezzo come una sorpresa preparata per loro dall'Ape Polly, che ha chiesto ad alcune sue amiche di andare a scuola e fare un pisolino in modo che i bambini potessero vederle da vicino. Così, assicurandomi che non ne avessero timore, ho disposto i bambini attorno ai tavoli e li ho lasciati liberi di osservare delle vere api, servendosi di lenti d'ingrandimento per vederne bene i dettagli (Figura 5). Nel frattempo, ho girato tra loro per ascoltare i commenti e far notare aspetti per me rilevanti, come la lingua o il pelo utili al nutrimento e all'impollinazione, che avremmo visto in seguito. Si è subito creato in aula un clima di grande meraviglia, attenzione e stupore, nato già dalla consegna delle



Figura 5 – Osservazioni api dal vivo

lenti d'ingrandimento; toccare gli strumenti specifici e avere un contatto ravvicinato con oggetti di studio, ha permesso ai bambini un coinvolgimento diretto nell'azione di acquisizione delle informazioni, sempre condiviso con il gruppo dei pari, con cui c'era un continuo scambio di osservazioni.

Quando ho visto che alcuni bambini più piccoli iniziavano ad essere stanchi, li ho lasciati liberi di giocare con il cartellone del corpo dell'ape, mentre la maggior parte della sezione è rimasta catturata dall'attività per molto tempo. Mi ha colpita in particolare una bambina che si è alzata più volte dal tavolo in cui stava osservando le api, per andare a confrontarle con l'immagine del cartellone. Questo mi ha fatto capire che stava utilizzando uno sguardo critico, ponendosi domande su ciò che vedeva e stava cercando modi personali per trovare le risposte. In lei ho rivisto proprio la figura del "bambino esploratore", che ho letto spesso descritta nei libri, un bambino pieno di curiosità, spinto dalla voglia di esplorare e capire, dal gusto della scoperta, che ha negli occhi meraviglia e stupore, e una forte motivazione a mettere alla prova il proprio pensiero (Agostino, 2016). Io come insegnante ho cercato di rafforzare questi meccanismi, che già per natura caratterizzano i comportamenti dei bambini, come afferma Dewey quando spiega che "l'atteggiamento nativo ed integro della fanciullezza, caratterizzato da ardente curiosità, da fertile immaginazione e dall'amore della ricerca sperimentale è vicino, molto vicino, all'atteggiamento dello spirito scientifico" (Agostino, 2016, p. 2).

Ho concluso la lezione con un'attività grafica in cui ognuno ha realizzato il proprio *collage* riordinando e posizionando correttamente le parti del corpo dell'ape. L'attività ha aiutato loro a consolidare le informazioni fornite nel corso della lezione e me a verificare che avessero compreso. Questa lezione, però, mi è stata utile soprattutto per un altro motivo: mi sono accorta di aver sovraccaricato i bambini di *input*, proponendo troppe attività che li hanno fatti arrivare stanchi e poco concentrati alla fine della lezione. Anche l'insegnante me l'ha fatto notare, suggerendomi di dividere gli argomenti in più giornate e proporre poche attività, brevi e chiare, piuttosto di fornire troppi stimoli tutti insieme. Mi sono resa conto di avere la tendenza a riempire le mie lezioni, per inserire tutte le idee che mi vengono in mente e per sviluppare al massimo la tematica da trattare. Tuttavia, ho capito che così non stavo rispettando i tempi dei bambini e dalle lezioni successive mi sono impegnata a farlo, mantenendo dei ritmi più dilatati.

Riflettendo sulla conversazione avvenuta il primo giorno, ho notato che molti avevano un certo timore nei confronti delle api a causa del pungiglione e ho intuito che spesso le confondevano con le vespe o altri insetti dall'aspetto simile. Per questa ragione ho ritenuto necessario, prima di procedere con il percorso, lavorare su queste conoscenze e idee errate, in modo tale che iniziassero a vedere le api come le preziose amiche che sono e non come qualcosa di cui aver paura. Se avessero continuato a nutrire questo sentimento, infatti, avrebbero faticato a cogliere il focus dell'intero progetto e a sviluppare quel senso di empatia e protezione nei confronti di questi insetti, che costituiva uno degli obiettivi del mio percorso.

Collegandomi ad alcuni interventi dei bambini, ho chiarito loro che l'ape punge



Figura 6 – Gioco sulla paura delle api

solamente per difendersi quando viene disturbata o si sente in pericolo, facendo capire che non è pericolosa se si impara cosa fare in sua presenza.–Mi sono quindi soffermata sui comportamenti che si dovrebbero tenere, ascoltando i suggerimenti dei bambini.–Per farlo interiorizzare meglio, ho poi proposto un gioco musicale servendomi della canzone “Il gioco dell’ape”

(<https://youtu.be/DHeUYD7cjZU>). Una volta spostati in

succursale, più spaziosa della loro aula, i bambini sono stati liberi di muoversi e passeggiare ascoltando il brano. Ma quando le parole lasciavano spazio al suono di un ronzio, l'ape Polly iniziava a volare in mezzo a loro, che dovevano rimanere immobili per non spaventarla e non farsi pungere (Figura 6).

Dopo questa attività, ho spiegato che a pungerli in passato potrebbero essere stati anche altri insetti simili alle api, ma più propensi di loro a utilizzare il proprio pungiglione. A tal proposito ho mostrato un cartellone con raffigurati quattro insetti (ape, bombo, vespa, calabrone), chiedendo ai bambini se sapessero riconoscerli e, nel momento in cui lo facevano, ho aperto anche la finestrella sottostante che ne riportava il nome



Figura 7 – Attività “trova le differenze”

(Figura 7). Dopo aver capito di che insetti si trattasse, i bambini hanno provato a trovare le differenze tra loro, da me integrate con alcune caratteristiche non riguardanti l'aspetto esteriore. Riporto in seguito qualche osservazione emersa:

B: Le zampe dell'ape sono marroni, quelle della vespa sono gialle.

B: Le ali della vespa sono più fine.

B: L'ape è giallo scuro, il giallo della vespa è più chiaro.

B: Il bombo è il più grosso.

B: Il calabrone è magro.

B: È anche marrone.

B: Il peletto ce l'hanno solo l'ape e il bombo.

B: Un'altra differenza è anche che l'ape punge una sola volta e non lo vuole fare. È nostra amica.

Anche in questo caso, ho proposto un gioco motorio volto ad aiutarli a memorizzare le differenze che avevano individuato tra i diversi insetti e a mostrarmi se avessero compreso. Ho attaccato in più punti della stanza le immagini dei quattro animali e chiesto ai bambini di passeggiare ascoltando una canzone di sottofondo. Quando la spegnevo e nominavo l'insetto da raggiungere, loro dovevano correre vicino alla foto corrispondente; dopo i primi giri, ho fatto anche domande più complesse, come: "andate dall'insetto che produce il miele", "andate da quello più grande", ecc.

Confrontando alcuni pensieri dei bambini all'inizio della lezione con quelli espressi alla fine dell'ora, ho notato già qualche cambiamento; infatti, molti si sono corretti dicendomi che forse sono stati punti da vespe piuttosto che da api in passato, che non ne sono più spaventati o che hanno capito che non fanno del male se non vengono disturbate. La lezione seguente, inoltre, una bambina mi ha raccontato di aver visto una vespa in giardino mentre giocava e quando le ho chiesto se fosse sicura che si trattasse proprio di una vespa mi ha risposto "sì, perché era proprio come la foto che ci hai fatto vedere, ugualissima". Per me questa frase ha costituito un'evidenza significativa di comprensione, infatti, fino a qualche giorno prima tutti erano sicuri di aver sempre visto api nelle esperienze che condividevano con me, invece, ora hanno capito che non sempre è così, ma che esistono altri insetti simili che sanno riconoscere.

Anche su consiglio dalle insegnanti, ho assecondato il bisogno dei bambini di muoversi proponendo attività motorie, soprattutto nelle lezioni del venerdì, quando solitamente sono più agitati e faticano a stare molto tempo fermi. Credo sia stata una buona scelta perché li ho visti coinvolti e attenti per praticamente tutta la lezione, compresi i brevi momenti di dialogo. Come appreso durante il corso di *Fondamenti e didattica delle attività motorie*, infatti, è utile integrare la didattica teorica con momenti di didattica attiva, insegnando nuovi argomenti a partire da situazioni esperienziali in palestra, seguite da precisazioni teoriche. I fondamenti di queste strategie induttive e innovative si possono trovare nella teoria del *Learning by doing* e del *Embodied Cognition* che “sostengono l’importanza del coinvolgimento globale dell’allievo a partire dalle esperienze che valorizzano la corporeità” (Casolo, 2019 p. 498).

Per continuare con la conoscenza del mondo delle api ho approfondito la loro famiglia, come nascono e quali sono i ruoli ricoperti da ogni componente. Dopo aver ascoltato le loro idee, ho spiegato che le api vivono in un grande gruppo organizzato con una perfetta divisione dei compiti. Ho mostrato le diverse fasi che portano alla nascita di una nuova ape e, servendomi di alcune immagini, ho mostrato uno alla volta i lavori che svolge nel corso della sua vita, mentre i bambini cercavano di intuirli.

Dopodiché ho proposto un’attività di drammatizzazione in cui io, nel ruolo di narratore, raccontavo la storia della vita dell’ape, mentre i bambini-attori la interpretavano (Figura 8). Da piccole uova deposte dalla regina, si sono trasformati in larve e poi in pupe, uscendo finalmente dalle loro celle, pronti per mettersi al lavoro. Dopo il primo compito da api spazzine, sono diventati api nutrici, ancelle, architette, guardiane e, infine, bottinatrici. In seguito, attraverso il *role playing*, ogni bambino ha scelto un ruolo preciso tra quelli eseguiti in precedenza, ha cercato nell’aula alcuni strumenti che lo aiutassero nell’interpretazione e ha svolto la sua mansione in contemporanea con gli altri, proprio come fanno le api all’interno dell’alveare. Come appreso durante il corso di *Metodologie didattiche e tecnologie per*



Figura 8 – Drammatizzazione vita dell’ape

la didattica, il role playing è una tecnica simulativa, che lascia al bambino-attore una certa autonomia, con possibilità di muoversi e relazionarsi. Attraverso questa tecnica, che trovo davvero efficace soprattutto alla scuola dell'infanzia, il bambino prova a simulare una situazione reale, avendo modo di mettere in atto ciò che ha imparato e attivando diverse *soft* e *hard skills* fondamentali. Il gioco di ruolo, infatti, aiuta i bambini a dare senso al loro mondo, elaborare esperienze, idee e storie; risulta quindi una pratica importantissima da inserire nella didattica scolastica a quest'età, anche perché, come dice questa affermazione attribuita ad Albert Einstein "la conoscenza è limitata, mentre l'immaginazione abbraccia tutto il mondo".

Abbiamo poi riflettuto insieme sul fatto che ogni componente dell'alveare ha il proprio compito e che sono tutti ugualmente fondamentali per la comunità. Ho creato così un parallelismo tra la vita nell'alveare, in cui le api formano un gruppo unito e molto organizzato, e la vita in classe, in cui ogni bambino è diverso dagli altri, è una presenza importante per la sezione ed è necessaria la collaborazione di tutti per un buon funzionamento del gruppo. In questo modo, implicitamente è emerso anche un importante principio inclusivo che, come propone Deleuze (1997), invita a guardare la differenza come singolarità positiva. A sostegno di ciò, anche tra le pagine dell'"Index per l'inclusione" si legge che la sfida inclusiva consiste "non semplicemente nel «fare posto» alle differenze - in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità - ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa" (Booth, Ainscow, 2008, p. 17).

Ho anticipato ai bambini che, proprio come fanno le api, anche loro avrebbero provato a lavorare insieme, ognuno assumendo un ruolo diverso, ma collaborando e andando tutti d'accordo. Hanno così realizzato il loro alveare attraverso il metodo cooperativo, che erano già abituati ad utilizzare in quanto rappresenta l'approccio educativo che guida l'agire della scuola. In particolare, su consiglio dell'insegnante esperta di questo metodo, ho scelto la modalità del giro tavolo, per il quale ho diviso i bambini in gruppi da tre, assegnando ad ogni componente un compito differente tra tagliare, incollare o stampare (Figura 9a). Ho creato io i gruppi e assegnato i ruoli, equilibrandoli in base alle età, alle capacità e alla predisposizione caratteriale di ognuno, in modo tale che tutti funzionassero bene (Figura 9b). Ogni trio ha creato

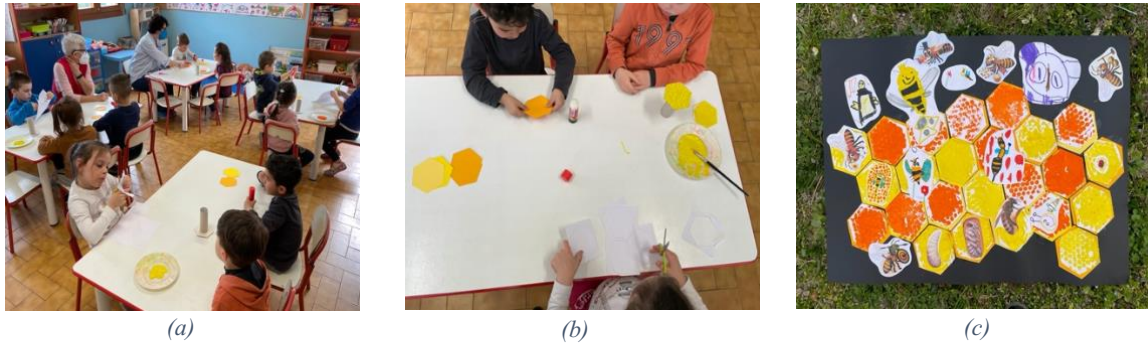


Figura 9 – (a) Gruppi di lavoro (b) Suddivisione nei tre compiti (c) Alveare pronto!

alcune celle, che un bambino alla volta ha poi attaccato a un cartellone collettivo, andando così a formare l'intero alveare, nato dall'unione delle tante piccole parti realizzate dai singoli alunni che, collaborando positivamente tra loro, hanno ottenuto un ottimo risultato. Dopodiché ognuno ha disegnato la propria ape nel ruolo che preferiva tra quelli visti in precedenza e l'ha inserita all'interno dell'alveare, aggiungendo a proprio apporto nel gruppo anche un contributo unico e personale (Figura 9c).

Dopo averlo visto e applicato anche in prima persona, considero il *cooperative learning* una metodologia di grande valenza educativa, capace di sviluppare "le abilità sociali dei ragazzi, oltre a potenziare l'autoefficacia e l'autostima personali" (Caratù, 2020, p. 2). Anche questo, come il *Learning Together* elaborato da David e Roger Johnson (1987) da cui nasce, punta a sviluppare senso di appartenenza, interdipendenza, responsabilizzazione e dialogo. Tutto ciò, imparando a cooperare e interagire con gli altri, aiutandosi a vicenda e sentendosi corresponsabili del reciproco lavoro.

Tornando all'apprendimento per scoperta e al contatto con elementi reali, come conclusione delle attività sull'alveare ho portato a scuola un pezzo di favo fornitomi da un apicoltore (Figura 10) e un nido di vespe che casualmente avevo trovato qualche giorno



Figura 11 – Osservazione favo



Figura 10 – Osservazione nido di vespe

prima (Figura 11). I bambini, ancora una volta muniti di lente d'ingrandimento, li hanno attentamente osservati cercando uguaglianze e differenze. Ecco alcune loro osservazioni:

B: L'alveare delle api era fatto di cera e quello delle vespe no

B: L'alveare delle vespe è un po' grigetto e quello delle api è giallo

B: Quello delle api è pulito e quello delle vespe più sporco

B: Hanno un odore diverso

Ho scelto di portare il nido di vespe perché mi è sembrato interessante creare un confronto con quello costruito dalle api, dato che nelle prime lezioni avevamo parlato delle differenze tra i due insetti. Inoltre, risultava molto più facile osservarlo, essendo più grande rispetto al pezzetto di favo, e permetteva di vedere bene anche il processo di nascita, simile a quello delle api, che si poteva osservare grazie ad alcune celle ancora chiuse o vespe che stavano uscendo.

Portare la natura a scuola, come ho fatto in questo caso ma anche in altri momenti del percorso, credo sia un'esperienza davvero significativa da far fare ai bambini, dando loro la possibilità di avere un contatto reale e interagire con il fenomeno da osservare. L'osservazione diretta e la manipolazione forniscono un carattere forte e coinvolgente al processo di apprendimento, che viene gestito dall'alunno stesso; questa modalità, infatti, "fa acquisire una dimensione totalmente diversa alla trasmissione della conoscenza restituendo all'alunno un ruolo attivo sia nella formazione del proprio bagaglio di conoscenza che nella comprensione dei fenomeni che, infine, nel raggiungimento di un sapere analitico e creativo" (Agostino, 2016, p. 10).

2.3.2. Importanza delle api per l'ecosistema

Questo secondo gruppo di lezioni rappresenta il fulcro del mio progetto, in quanto dopo una conoscenza generale delle api, ho cercato di far capire ai bambini il loro fondamentale ruolo all'interno dell'ecosistema.

Sono partita parlando di come e di cosa si nutrono, leggendo il libro "Ape" di B. Teckentrup, con brevi frasi in rima e illustrazioni che hanno fatto sognare i bambini di

volare insieme alle api tra i prati fioriti rappresentati. Grazie al libro, hanno visto che le api trovano nutrimento nei fiori succhiando il nettare che si trova al loro interno e che, quando vedono un grande prato, avvisano le compagne attraverso la cosiddetta “danza dell’otto” per indicare la direzione verso cui volare.

I bambini, allora, dopo aver guardato il mio esempio hanno provato a danzare come le api (Figura 12), prima in aula seguendo la guida di una corda stesa sul pavimento e successivamente fuori in giardino. Qui tutti i bambini sono entrati in una giostra del cortile che fungeva da alveare, tranne uno che come ape bottinatrice volava sul prato alla ricerca di fiori, da me precedentemente nascosti. Dopo averli trovati doveva tornare all’alveare e danzare indicando la direzione ai compagni, per poi andare tutti insieme a raccogliere il nettare, rappresentato da alcune palline posizionate



vicino ai fiori. Avendone avuto la possibilità e *Figura 12 – Danza dell’8* assecondando i bisogni dei bambini, ho preferito svolgere parte di questa lezione all’aperto e a contatto con la natura, da cui “derivano molteplici benefici per lo sviluppo psico-fisico del bambino” (Mai, 2016, p. 31). In particolare, il gioco all’aria aperta aiuta a sviluppare alcune abilità motorie basilari, il controllo delle proprie azioni, aumenta l’autostima, la relazione e il legame con la natura e l’ambiente (Perillo, 2018).

Arrivati a questo punto del percorso ho ritenuto i bambini pronti a comprendere il processo dell’impollinazione, che ho introdotto mostrando alcune immagini e video, mentre spiegavo loro cosa stava accadendo

(<https://www.youtube.com/watch?v=jvDJBpYdERA>,

https://www.youtube.com/watch?v=DmQ4_9ITqiM,

<https://www.youtube.com/watch?v=2eTxXEq80AM>). In questo modo hanno potuto vedere chiaramente alcune api che, intente a nutrirsi volando tra un fiore e l’altro, si cospargevano sempre più di polline giallo, appiccicato alla peluria del loro corpo o immagazzinato nei cestelli delle zampe.

Dopodiché ho proposto un'attività forse un po' complessa ma, secondo me, molto esemplificativa di questo processo, che ha anche aiutato a comprendere meglio la distinzione tra polline e nettare, su cui i bambini facevano molta confusione. Ho steso su un tavolo dell'aula una tovaglia verde, a rappresentazione del prato, posizionando ai lati opposti due fiori pieni di polline al loro interno (farina



Figura 13 – Attività impollinazione

gialla). Ad ogni bambino ho consegnato un bicchiere pieno di nettare (acqua zuccherata) con una cannuccia che simboleggiava la lingua dell'ape; inoltre, ho attorcigliato attorno al loro dito uno scovolino, simile al corpo dell'ape ricoperto di peluria. Dopo questa preparazione, un bambino alla volta si è avvicinato al tavolo, ha appoggiato il suo bicchiere vicino al primo fiore e, mentre succhiava il nettare trasparente con la lunga "lingua", si posava sul fiore con il "corpo" riempiendosi di polline giallo (Figura 13). A quel punto, volava sopra al prato per andare a nutrirsi nel fiore successivo e così lasciava una scia di polline sull'erba. Ogni bambino singolarmente ha svolto il percorso dell'ape, mentre i compagni osservavano e io ripetevo a voce tutti i passaggi, in modo che capisse cosa stava facendo.

Una volta terminato il percorso da parte di tutti, il prato era cosparso di polline giallo, come ho fatto notare ai bambini chiamandoli tutti intorno al tavolo. Si è creato così un momento di riflessione collettiva in cui ho posto qualche domanda stimolo per guidarli e ho ascoltato i loro pensieri.



Figura 14 – Conseguenze dell'impollinazione: nascita di fiori e frutti

Sicuramente grazie ai libri letti e qualche informazione già emersa nelle lezioni

precedenti, molti bambini hanno subito detto che in quel prato sarebbero cresciuti “un miliardo di fiori” grazie al polline caduto mentre l’ape volava. Così, per dare anche uno stimolo visivo e non lasciare troppa astrazione, ho sparso sul prato diversi fiorellini (Figura 14). Qualcuno ha poi aggiunto che sarebbe nata anche della frutta e qualcun altro ha nominato la verdura, ed ecco che ho sostituito qualche fiore con frutti e verdure presi dalla cucina giocattolo della sezione.

Insieme abbiamo così capito e avuto dimostrazione che le api sono davvero fondamentali per noi perché, come ha giustamente detto una bambina “fanno crescere altri fiori e fanno spuntare delle verdure e dei frutti” di cui ci nutriamo. Un compagno ha anche aggiunto che lui e i suoi amici dovrebbero smettere di strappare i fiori in giardino, altrimenti le api non hanno modo di nutrirsi e fare il loro lavoro. Sono stata molto soddisfatta di questa attività perché credo sia stata davvero d’effetto per i bambini: hanno iniziato ad associare il nettare a un liquido trasparente e zuccherino simile all’acqua e il polline a una polvere gialla come la farina, confondendoli meno rispetto a prima. Inoltre, ho visto che hanno compreso l’importanza dell’impollinazione e della salvaguardia delle api, con una certa preoccupazione per la loro attuale situazione di pericolo.

Ho proposto altre attività sempre su questo tema, proprio perché costitutiva la parte essenziale del progetto e volevo fornire tanti spunti differenti ai bambini in modo tale che rimanesse impresso e comprendessero a fondo. Per esempio, hanno svolto

un’attività grafico-manuale a partire da una scheda in cui era rappresentato un fiore con un pirottino incollato sopra e alcune celle di un alveare. I bambini l’hanno completata creando tante palline di polline con la carta velina, che hanno posizionato all’interno del fiore per poi trasportarle con delle pinze dentro le celle.



Figura 15 – Scheda impollinazione

Sulla pinza di ognuno era attaccata un’ape proprio perché è lei che, posandosi sul fiore, porta il polline all’alveare lasciando una scia, che ho fatto tracciare con un dito sporco di tempera gialla (Figura 15).

Ho poi voluto soffermarmi sulle conseguenze che ci sarebbero se le api e il processo dell'impollinazione non ci fossero più. Ho pensato ad un momento forse un po' forte, che non ero totalmente sicura di proporre perché non sapevo come avrebbero potuto reagire i bambini. Tuttavia, ho deciso di farlo perché mi sembrava il più esemplificativo per mostrare concretamente come cambierebbe il nostro pianeta e la nostra vita senza la presenza delle api. Come spiega Santovito (2015), professore di *Didattica di Biologia* all'Università di Padova, se questi preziosi insetti sparissero, ci sarebbero devastanti conseguenze sulla produzione alimentare e quindi anche sulla vita dell'uomo. Per questo motivo, all'interno dell'ampio ambito della tutela dell'ambiente, suggerisce un approfondimento sulla conoscenza delle api, dato il loro indispensabile ruolo negli ecosistemi in quanto insetti impollinatori e la loro preoccupante diminuzione.

Ho così preparato tanti foglietti con l'immagine di fiori, alberi, diversi tipi di frutta e verdura, alcuni animali con i loro derivati e, infine, l'uomo. Dopo averli posizionati dentro ad un cestino, ad uno ad uno li ho fatti pescare dai bambini, mostrare ai compagni e, infine, strappare (Figura 16). Ho cercato di far uscire le immagini nell'ordine sopra indicato per far seguire ai bambini il ragionamento a partire dai fiori, da cui nascono i frutti che danno la frutta e la verdura, di cui si nutrono gli animali e l'uomo. Questo gesto rendeva



Figura 16 – Conseguenze della scomparsa delle api

chiaramente l'idea di ciò che volevo esprimere: senza api non avremmo più nessuna di queste cose e di conseguenza non riusciremmo più a vivere nemmeno noi, come sostengono gli studi che danno all'uomo circa quattro anni di vita in seguito all'eventuale scomparsa di questi insetti. I bambini sono stati molto toccati, tristi per la scomparsa dei prati fioriti o di molti cibi che sono soliti mangiare; molti di loro avevano un'espressione triste o esprimevano commenti di dispiacere ogni volta che veniva distrutta un'immagine. Allo stesso tempo, però, si sono divertiti a strappare i foglietti quindi il clima non è risultato troppo pesante, cosa di cui avevo un

certo timore. Al termine dell'attività abbiamo dialogato un po' in gruppo, come ormai i bambini si erano abituati a fare con me, ringraziando le api e sottolineando l'importanza di tutelarle.

Altri doni che ci regalano sono i tanti prodotti dell'alveare, che ho scelto di far conoscere ai bambini portandoli a scuola e organizzando una lezione-laboratorio. Prima però ho letto il libro "Vita da ape", scritto da Kirsten Hall e illustrato da Isabelle Arsenault, che riassumeva molti aspetti già visti nelle lezioni precedenti, introducendo il miele. I bambini spesso me lo avevano nominato chiedendomi di portarlo a scuola, ma ci tenevo a far capire loro che non è l'unico prodotto delle api utile e utilizzato dall'uomo. Ci sono infatti altre sostanze come cera, propoli, pappa reale che compiono azioni benefiche per noi e vengono utilizzate in cosmesi o medicina naturale.

Li ho presentati uno alla volta, prima attraverso una breve attività motoria, per farne comprendere e ricordare la funzione, poi attraverso l'osservazione sensoriale.

Abbiamo iniziato con la cera, prodotta dal corpo dell'ape per costruire le celle, come ho fatto provare ai bambini: tutti sono diventati delle api architetto e, imitando la forma esagonale da me



Figura 17 – Attività e osservazione sensoriale sulla cera

mostrata, attraverso dei legnetti hanno cercato di costruire le loro celle, posizionandole una a fianco all'altra (Figura 17). C'è stato davvero molto impegno nel cercare di imitare la forma esagonale di partenza e alla fine ci sono riusciti quasi tutti, attraverso un processo di prove ed errori e qualche aiuto anche da parte dei compagni. Senza il mio intervento, infatti, è stato bello vedere che alcuni bambini che avevano già costruito la loro cella, andavano spontaneamente ad aiutarne altri, spiegando cosa stavano sbagliando, togliendo legnetti se ne stavano usando troppi o riposizionandoli insieme.

Siamo passati poi al propoli, sostanza appiccicosa prodotta dalle api a partire dalla resina raccolta da alcune piante e utilizzata per irrobustire i favi, come isolante per sigillare l'arnia e per bloccare gli intrusi che si intrufolano nell'alveare. Ho fatto sperimentare entrambi gli usi attraverso due attività: i bambini sono venuti da me, che rappresentavo la pianta da cui prendere la resina, a ritirare dei pezzetti di scotch carta, che fungevano da propoli. Questo l'hanno usato per unire tra loro alcuni legnetti delle celle costruite in precedenza, per irrobustirle e sigillarle. Dopodiché, hanno usato sempre lo scotch per avvolgere e intrappolare un compagno, che si era offerto di prendere il ruolo di insetto nemico intrufolatosi nell'alveare.



Figura 18 - Attività e osservazione sensoriale sul propoli

L'ultima attività riguardava il miele, che le api producono ogni primavera/estate a partire dal nettare, per poi conservarlo nelle celle per l'inverno (Figura 19). Nel libro "Vita da ape" era ben spiegato questo processo di trasformazione, che ho fatto riprodurre ai bambini seguendo la mia narrazione. In primavera hanno volato cercando i fiori e fingendo di succhiarne il nettare, per poi tornare all'alveare dove l'hanno masticato finché non è diventato miele denso e appiccicoso. Dopo averlo riposto nelle celle, hanno fatto aria con le ali per asciugarlo e hanno sigillato la cella con la cera. Arrivato l'inverno, si sono riposati, scaldati a vicenda avvicinandosi tra loro e hanno mangiato il miele conservato precedentemente.



Figura 19 - Osservazione sensoriale sui diversi tipi di miele

Successivamente tutti i bambini si sono seduti attorno al tavolo, in cui ho presentato loro un prodotto alla volta, facendolo passare di mano in mano e lasciando il tempo per osservarlo, toccarlo, annusarlo, esprimendo le proprie impressioni e ponendo eventuali domande. Ho fatto utilizzare i sensi per interagire con i materiali proposti, in particolare la vista, il tatto e l'olfatto; purtroppo ho dovuto escludere il gusto, perché per regola stabilita dalla scuola non è possibile portare cibo dall'esterno. Tuttavia, ho trovato come alternativa la consegna di alcune caramelle al miele all'uscita da scuola, così da farne provare il sapore. Quando mostravo un nuovo prodotto, non dicevo subito di che prodotto si trattasse, per cercare di farlo intuire ai bambini e come al solito ho tenuto traccia delle loro interessanti osservazioni e intuizioni:

Cera

B: è dura.

B: è come un mattone.

B: puzza.

B: a me piace l'odore della cera.

B: a me sembra buona.

B: è gialla come l'alveare.

Propoli

B: è carbone.

B: cacca di ape.

B: sembra un cioccolatino.

B: una specie di foglia secca.

B: pongo.

B: un pezzo di propoli che è secco.

B: è appiccicoso?

B: che puzza.

Miele

M: Secondo voi è tutto miele?

B: Quello scuro non è miele.

B: Quello nero sembra bruciato.

B: Questi mieli non sono uguali. Il nero è scuro.

B: Uno è miele, quello chiaro, gli altri sono un mix di qualcos'altro.

B: Per me è sempre miele, solo che è scuro.

B: È marcio.

M: Vi dico che tutti sono mieli, anche quello scuro.

B: Perché i mieli hanno colori diversi, perché le api sono diverse.

B: Quello scuro è del bombo.

M: Non sono le api diverse, ma qualcos'altro. Vengono tutti dallo stesso fiore?

B: No, il polline non è tutto uguale, è di colori diversi.

B: Allora sono fiori diversi.

B: Questo è più liquido.

B: È buono.

Particolarmente interessante sono state le osservazioni sul miele, di cui avevo portato quattro vasetti di tipi differenti, tra cui uno decisamente più scuro rispetto agli altri. Per questo motivo, molti bambini inizialmente non lo consideravano miele o pensavano fosse andato a male; invece, grazie alla co-costruzione della conoscenza, unendo i diversi interventi, più o meno corretti, sono riusciti a capire autonomamente che si trattasse di miele proveniente da fiori differenti. È stato davvero interessante questo momento e sono contenta di non aver presentato subito ogni prodotto spiegandone caratteristiche e funzione. Osservando i bambini, infatti, sono diventata sempre più consapevole che “lasciando al gruppo le fasi di discussione ed elaborazione, si ottengono le condizioni affinché le esperienze e le capacità del singolo possano rimodellarsi attraverso l'interazione con il gruppo” (Agostino, 2016, p.9). Inoltre, in quest'altro modo è aumentata anche la curiosità e sicuramente a lungo termine si ricorderanno più facilmente le scoperte fatte, proprio perché sono stati loro a realizzarle.

2.3.3. Pericoli e salvaguardia delle api

Come ha spiegato l'Ape Polly durante la prima lezione, le api si trovano in una situazione di emergenza a causa di diversi fattori che portano alla loro morte. Durante le ultime lezioni del mio progetto, allora, ho voluto mettere a conoscenza i bambini di questo problema, informandoli dei rischi principali che corrono le api e cercando insieme a loro alcune soluzioni o buoni comportamenti che potrebbero migliorarne le condizioni. Come sostiene Santovito, "la qualità dell'ambiente in cui domani vivranno le nuove generazioni dipende da come vengono educati i bambini di oggi" (Santovito, 2015, p. 147). Anche secondo lui, è quindi utile informare gli adulti di domani sull'ambiente e i suoi problemi, rendendoli consapevoli e motivati a impegnarsi per contribuire alla loro risoluzione (Stapp, 1969).

Per farlo mi sono fatta aiutare ancora una volta da un libro, "Accipolline! Le avventure dell'ape Valentina", scritto da G. Oldani e illustrato da S. Toson, che raccontava la storia di un'ape mandata in missione a trovare un cura per salvare la sua arnia. A differenza delle altre, ho letto questa storia attraverso il *kamishibai*, un originale ed



Figura 20 - Kamishibai

efficace strumento per l'animazione alla lettura, un teatro d'immagini di origine giapponese utilizzato dai cantastorie, che crea un forte coinvolgimento nel pubblico (Figura 20). L'atmosfera magica durante la lettura si è sicuramente creata e, al termine della storia, i bambini sono immediatamente partiti a condividere le loro osservazioni:

B: Ho capito perché le api sono in pericolo! Perché spruzzano il veleno alcuni uomini.

B: E poi la macchina ha fatto uscire il fumo dove l'ape voleva succhiare il nettare.

B: Gli uomini spruzzano il veleno perché forse sono un po' cattivi.

B: Forse perché quelli cattivi odiano le api.

B: Forse non gli piace l'odore del fiore o i fiori o la natura.

B: Odiano la natura, gli insetti, gli animali...prendono l'insetticida per ucciderli.

B: lo ho giocato a un gioco dove c'era un veleno verde e quando gli animali lo vedevano poi stavano male.

Come si può vedere, senza il mio aiuto, i bambini avevano già individuato due dei principali fattori che causano la scomparsa delle api, ossia l'inquinamento e l'utilizzo di insetticidi o pesticidi da parte dell'uomo. Ai primi due ho aggiunto le malattie trasmesse dai parassiti proponendo, per ognuna di queste tre, un'attività motoria per farla ricordare.

Per sperimentare l'inquinamento ho chiesto ai bambini di trasformarsi in api e volare liberi e felici nell'aula, finchè non sentivano i rumori di auto, clacson, sirene, che facevano capire di essere entrati in una città piena di smog, in cui le api iniziavano a tossire e faticavano a respirare. Per insetticidi e pesticidi ho disposto sul pavimento dell'aula tanti fiori in tessuto, alcuni cosparsi di profumo e altri no. I bambini-api dovevano volare avvicinandosi ai fiori che incontravano per succhiarne il nettare, ma se trovavano quello senza profumo significava che era pieno di veleno e così svenivano a terra. Infine, i parassiti sono stati interpretati da me, che con un dito colorato di tempera nera giravo tra le api svolazzanti toccando le loro guance. Loro così si ammalavano e iniziavano a sentirsi molto male.

In tutti e tre i casi, invece di far morire definitivamente le api ho preferito dire che svenivano per non rattristare troppo i bambini e far continuare il gioco; quando tutti erano a terra passavo con una cura per risvegliarli (una carezza, una puntura, una salviettina umidificata per togliere la tempera). Questi giochi hanno coinvolto davvero molto i bambini, che anche al termine dell'attività, mentre io parlavo con la tutor, mi hanno chiesto il materiale per rigiocare tra di loro.

Per rendere maggiormente l'idea di ciò che volevo trasmettere, ho utilizzato anche un altro mezzo, questa volta visivo e sicuramente a misura di bambino, ossia il cartone animato *Bee movie*. In particolare, ne ho preso alcuni estratti che mostravano chiaramente il cambiamento avvenuto nel nostro pianeta nel momento in cui le api hanno deciso di andare in vacanza, smettendo di impollinare.

Dopo aver visto alcuni pericoli che mettono a rischio la vita delle api, abbiamo pensato insieme a cosa ognuno di noi potrebbe fare per aiutarle. Ecco le idee emerse:

B: Se vediamo un'ape in casa bisogna aprire la finestra o la porta e mettere un fiorellino davanti così va fuori.

B: Lasciare i fiori per le api.

B: Ai miei cactus non metto il veleno, perché stanno fiorendo e poi le api non possono andare a mangiare.

B: Se noi a casa abbiamo il veleno, io dico al mio papà che non può mettere il veleno sui fiori perché forse lui non conosce molto bene le api e noi le stiamo studiando per proteggerle.

B: Dobbiamo lasciarle stare.

B: Non dobbiamo ucciderle.

B: Dobbiamo stare fermi, non urlare sennò ci pungono e muoiono.

A questi giusti suggerimenti ne ho aggiunto qualcuno anch'io, rendendolo più concreto attraverso un regalino che ho consegnato ad ogni bambino. Si trattava di un sacchettino contenente un miscuglio apistico, ossia un insieme di semi da cui sarebbero nati fiori particolarmente graditi alle api, da piantare a casa insieme ai loro genitori (Figura 21). Ad accompagnarlo c'era una lettera, in cui spiegavo alle famiglie il percorso fatto e perché ritenevo utile la loro collaborazione per fare un primo passo con piccoli gesti concreti verso la



Figura 21 – Miscuglio apistico e lettera ai genitori

tutela di questi insetti (Allegato 3). Come dice il professor Santovito (2015), infatti, se i problemi ambientali non sono sentiti come importanti dalle famiglie e queste non fanno la loro parte nei comportamenti quotidiani, è più difficile che i bambini riescano a farlo. In ogni caso, anche la scuola ha il compito della loro educazione ecologica, con la speranza che questa influenzi, almeno in parte, anche i familiari. Alla fine della lettera, inoltre, ho aggiunto una lista di merende sane a base di miele, con cui poter sostenere gli apicoltori, importanti alleati delle api.

La lezione seguente abbiamo ospitato proprio un'apicoltrice a scuola, che ha parlato ai bambini del suo mestiere, mostrando tutti gli strumenti da lei utilizzati e

portando anche un'arnia da osservazione. Al suo interno, era inserito un telaio pieno di api, che ha generato enorme stupore e meraviglia nei bambini (Figura 22). È stato un intervento davvero coinvolgente e arricchente sia per la sezione verde, che per l'intera scuola che è stata coinvolta per la prima volta all'interno del progetto (Figura 23). Infatti, l'arrivo dell'apicoltrice rappresentava un'occasione unica per tutti i bambini, soprattutto dopo due anni di restrizioni in cui non era stato possibile invitare nessun esperto esterno, motivo per cui anche le altre insegnanti hanno deciso di partecipare.



Figura 22 – Arnia da osservazione con api



Figura 23 – Apicoltrice Mery a scuola!

Tutte le sezioni sono state poi coinvolte anche il giorno conclusivo del progetto, in cui i verdi hanno consegnato loro un regalo precedentemente realizzato, ossia un prato fiorito che i compagni avrebbero dovuto completare con l'aggiunta di un'ape (Figura 24). In questa giornata, inoltre, è venuta a farci visita la sindaca di Polverara, che avevo contattato precedentemente per informarla del progetto che stavo realizzando e chiedere una collaborazione con il comune. È così venuta a scuola a vedere il video che avevo preparato insieme ai bambini, che riassumeva l'intero percorso realizzato insieme

(<https://drive.google.com/file/d/1XuNWdXyK8elbbs7HQFB-0YXhXD2rjXzW/view?usp=sharing>). Dopodiché ci siamo spostati in giardino con tutte le sezioni della scuola dove ha ringraziato gli alunni per il loro impegno nella tutela delle api, aggiungendo di aver imparato da loro molte cose e che anche il comune si sarebbe impegnato per fare la sua parte.



Figura 24 – Consegna regalo alle altre sezioni

La giornata si è conclusa con la consegna ufficiale del diploma (Allegato 4) di amico delle api da parte della sindaca ad ogni alunno e alla visione da parte delle altre sezioni di una piccola mostra che avevo allestito con alcuni materiali significativi del percorso svolto con i verdi (Figura 25).



Figura 23 – (a) Sindaca a scuola (b) Consegna diplomi (c) Osservazione mostra

Come aveva promesso, il comune davvero si è impegnato concretamente nella direzione di una maggior tutela delle api, aderendo all’iniziativa “Comuni amici delle api”, che avevo fatto conoscere alla sindaca. Questa è nata nell’ambito della *CooBEEration Campaign*, una campagna di sensibilizzazione sul valore dell’Apicoltura come Bene Comune. “A partire dalla convinzione che sfide globali necessitino di partnership multi-livello e multi-attore”, spiegano nel loro sito (<https://www.comuniamicidelleapi.it>), la proposta che viene fatta agli Enti Locali è quella di avere un ruolo attivo nella tutela dell’ambiente e riqualificazione dei territori, attraverso la protezione delle api e la valorizzazione dell’apicoltura. Il coinvolgimento del comune è stato da me voluto perché credo che quello della salvaguardia delle api sia un tema troppo importante per restare tra le mura della scuola e che il dialogo tra scuola e istituzioni possa essere di grande valore per entrambi, portando benefici anche all’intera collettività. Attraverso questa azione e la presenza della sindaca a scuola, inoltre, è stato dato un importante insegnamento ai bambini, dimostrando loro quanto il problema affrontato sia davvero reale e rilevante, e di come anche loro possono concretamente agire per provare a risolverlo.

2.4. Valutazione dell’intervento didattico

Come modalità di valutazione delle competenze degli alunni e dell’efficacia del mio intervento, ho utilizzato simultaneamente e in una visione olistica le tre dimensioni di analisi descritte da Castoldi (2016): oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

Il principio metodologico che sta alla base è quello di triangolazione, “per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l’attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell’oggetto di analisi” (Castoldi, 2010, pp. 3). Per la valutazione delle competenze, si crea così un ideale triangolo di osservazione, che prende come baricentro l’idea stessa di competenza su cui si basano i diversi punti di vista. Il confronto tra questi (differenti soggetti, strumenti, prospettive di analisi) permette, infatti, una determinazione più rigorosa e corretta dell’evento sotto osservazione.

2.4.1. Valutazione oggettiva

La valutazione oggettiva si riferisce alle evidenze osservabili delle prestazioni e dei risultati dell’alunno, in relazione al compito da svolgere e alle conoscenze e abilità necessarie alla dimostrazione della competenza.

Ho, infatti, attuato questo tipo di valutazione considerando l’interesse e la partecipazione alle attività vista da parte degli alunni e le conoscenze e abilità da loro acquisite. In particolare, mi sono servita dell’osservazione svolta in itinere, appuntandomi velocemente informazioni alla conclusione di ogni lezione; dei momenti di dialogo che spesso registravo e successivamente riascoltavo trascrivendo i commenti più significativi; dei prodotti realizzati e del compito autentico.

In seguito, ho utilizzato la rubrica valutativa per organizzare meglio tutte le informazioni, una creata per i bambini di 3 anni e un’altra per quelli di 4 e 5, che a questo punto dell’anno hanno sviluppato competenze e abilità molto simili. Le dimensioni considerate nelle due rubriche sono rimaste le stesse; a cambiare sono, invece, i criteri che ho adeguatamente semplificato per i bambini di 3 anni. Sulla base dei criteri stabiliti su queste, ho creato due griglie e le ho compilate insieme all’insegnante al termine dell’intervento, inserendo i livelli raggiunti da ciascun alunno (Allegato 2). Dall’osservazione di queste sono emerse alcune riflessioni:

- Praticamente tutti i bambini hanno fatto notevoli progressi dall’inizio alla fine dell’intervento, collocandosi tutti ad un livello superiore rispetto a quello iniziale in tutti i criteri. In molti di questi, la maggior parte degli alunni si trova addirittura al

livello avanzato, dimostrando di aver acquisito completamente le competenze e abilità che volevo sviluppare con il mio progetto. Solo un bambino, che è stato spesso poco attivo e partecipativo durante le lezioni, ritengo sia ancora al livello base.

- I criteri in cui il maggior numero di alunni ha raggiunto il livello avanzato sono quelli riguardanti la conoscenza dell'ape e i comportamenti responsabili da attuare per la loro salvaguardia. Il primo, infatti, comprendeva gli argomenti più semplici e basilari del progetto, emersi direttamente o indirettamente più volte nel corso del mese, quindi ben consolidati. Il secondo, invece, credo sia stato ampiamente raggiunto anche grazie alla sorta di legame affettivo che si è creato nei confronti delle api da parte dei bambini lezione dopo lezione. L'empatia e la preoccupazione per la loro situazione di pericolo hanno portato tutti a trovare e cercare di applicare comportamenti di tutela e salvaguardia delle api, ma anche di condividerli coinvolgendo altre persone (genitori, compagni, ecc).
- Il criterio in cui il minor numero di alunni ha raggiunto il livello avanzato è quello che richiedeva la conoscenza della funzione delle api nell'ecosistema, ossia la relazione tra il loro lavoro e la vita di piante, animali e uomini. Questo punto comprendeva i temi più complessi del progetto, soprattutto per bambini di quest'età, con diversi collegamenti da costruire e necessitando forse di qualche conoscenza pregressa. Ho cercato di semplificare il più possibile la spiegazione, rendendola a misura di bambino, ma comprendo che possa essere risultato comunque più complicato. In ogni caso, mi ritengo molto soddisfatta del livello raggiunto anche in questo criterio, infatti, la maggior parte degli alunni riconosce le api come insetti importanti, sa come si nutrono e come avviene il conseguente processo di impollinazione.
- Un punto critico, che forse non emerge chiaramente dalla rubrica, è che la discontinuità nella frequenza da parte di alcuni bambini ha influenzato i risultati da loro raggiunti. Alcuni, infatti, non si fermavano a scuola tutti i pomeriggi, perdendo alcune mie lezioni, con conseguenti insicurezze o piccoli buchi rispetto a certe conoscenze. Tuttavia, tenendo conto anche di altri sistemi di valutazione, come

l'osservazione o i loro *feedback*, sono consapevole che questo sia stato dovuto unicamente alle assenze fatte, perché nei momenti in cui erano presenti hanno sempre dato il loro apporto attivo e positivo alle lezioni, dimostrando comprensione e competenza.

- Oltre alle tre dimensioni riguardanti le conoscenze e le abilità sui contenuti, trovandomi alla scuola dell'infanzia, ho ritenuto opportuno inserire nella rubrica anche altre tre dimensioni più legate al comportamento degli alunni, ovvero l'autoregolazione, l'interesse e la partecipazione e, infine, la collaborazione.

Tra queste, la prima è risultata quella in cui ho notato maggiori difficoltà, soprattutto in merito alla capacità di prestare attenzione; al contrario, rispetto all'interesse e la partecipazione posso dire che si sono sempre mantenuti molto alti in praticamente tutti i bambini. Anche la collaborazione con i compagni, eccetto per un alunno che ha una difficoltà a livello caratteriale sotto questo aspetto anche al di fuori del mio progetto, ho visto essere molto sviluppata all'interno della sezione, emersa soprattutto durante le attività cooperative.

2.4.2. Valutazione soggettiva

La valutazione soggettiva si riferisce alle impressioni e pensieri personali dell'alunno rispetto alla sua esperienza di apprendimento, utile a stimolare il suo ruolo attivo nel processo valutativo.

Questa l'ho rilevata attraverso la continua richiesta di *feedback* su quanto fatto e nell'utilizzo del termometro delle emozioni al termine di ogni lezione, costituendo così un momento di *routine* conclusivo (Figura 26). Si tratta di uno strumento, suggeritomi da alcune compagne di corso, con cui i bambini hanno espresso e motivato il loro livello di gradimento rispetto agli argomenti trattati nella giornata. Oltre che per una mia valutazione, quindi, è stato utile anche come strumento di autovalutazione da parte degli alunni del proprio interesse verso i temi dell'intervento didattico.



Figura 24 – Termometro delle emozioni

Inoltre, per renderli più consapevoli dei loro progressi, durante i momenti di conversazione li ho aiutati a riflettere su come alcune loro idee e conoscenze siano state confermate o smentite rispetto all'inizio del progetto, grazie alle scoperte fatte. Ritengo molto importanti queste evidenze perché, oltre a creare consapevolezza negli alunni, hanno permesso anche a me di farmi un'idea su com'era andata la lezione svolta e orientare meglio quelle successive.

Da questa valutazione è emerso che complessivamente a quasi tutti i bambini il progetto è piaciuto molto, in particolare sono state apprezzate le attività motorie e i giochi di ruolo che hanno permesso loro di muoversi e divertirsi, vivendo per qualche momento la vita delle api in prima persona. Allo stesso modo, sono stati tutti positivamente colpiti dai materiali reali che ho portato loro da osservare e scoprire attraverso i cinque sensi, come le api, l'alveare, la cera, il miele ecc. Ad ogni lezione vedevo grande curiosità e stupore nei bambini, confermati anche dai commenti pieni di entusiasmo che esprimevano al termine delle loro osservazioni.

A volte mi hanno riferito di aver trovato qualche attività un po' difficile, come la costruzione del puzzle del corpo dell'ape, o noiosa, come il tempo trascorso seduti durante i momenti di dialogo. Grazie ai loro *feedback* ho riflettuto su cosa non avesse funzionato e ho aggiustato il tiro per le lezioni seguenti: per esempio ho cercato di dare maggior supporto durante le attività grafico-manuali e consegne più semplici, ho accorciato i tempi di conversazione in gruppo o ho trovato modalità diverse per mantenere alta l'attenzione dei bambini per un periodo prolungato.

2.4.3. Valutazione intersoggettiva

La valutazione intersoggettiva comprende l'insieme di aspettative e valutazioni, espresse dal contesto sociale, in merito alla capacità dell'alunno di rispondere adeguatamente al compito richiesto. Essa riguarda tutti i diversi soggetti coinvolti nel momento in cui avviene la manifestazione della competenza, come insegnanti, genitori, compagni ecc.

Nel mio caso, ho potuto svolgere questo tipo di valutazione grazie al confronto con le insegnanti sui comportamenti degli alunni, sia durante sia al di fuori del mio

intervento. Sotto questo punto di vista mi ha fatto davvero piacere sentirmi dire dalla mentore che, anche in mia assenza, spesso sentiva parlare i bambini di api e di ciò che facevano insieme a me o che, durante il tempo libero in giardino, ha visto aumentare la loro attenzione verso l'ambiente. Qualche bambino, per esempio, cercava le api sul prato o gli alberi in fiore, altri sollecitavano i compagni a non strappare le margherite altrimenti le api non avrebbero potuto nutrirsi, spesso le rappresentavano nei loro disegni o canticchiavano la canzone di apertura dei nostri incontri e quando hanno trovato alcune api morte davanti a scuola si sono mostrati tutti molto dispiaciuti e arrabbiati.

Un'altra insegnante al termine del percorso mi ha fatto notare che i bambini avevano appreso una grande quantità di lessico specifico, anche se non era uno degli obiettivi del mio progetto e non ci avevo lavorato in maniera specifica. Effettivamente pensandoci devo dire che era proprio così, con semplicità utilizzavano termini come "impollinazione", "propoli", "pesticidi", "apicoltore" e molti altri, probabilmente anche grazie alla ripetizione e ricorsività di queste parole nei libri letti o nei dialoghi.

Anche i genitori hanno riferito alle insegnanti di aver potuto imparare molte cose sul mondo delle api grazie ai racconti dei loro figli, di averne percepito l'entusiasmo e di aver trovato il progetto molto interessante.

3. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

3.1. L'analisi SWOT

Quest'anno, dato che l'obiettivo del tirocinio era quello di realizzare un progetto in ottica sistemica, sono davvero molte le variabili che ho dovuto considerare e che hanno contribuito alla buona o cattiva riuscita dell'intervento. Mi sono rapportata con tre dimensioni: quella professionale di me come studente e futura insegnante, quella didattica più legata al contesto didattico e quella istituzionale riferita alle relazioni nel contesto scolastico ed extra-scolastico. Tutte e tre sono fortemente collegate tra loro, interagenti e dinamiche, tant'è che un minimo cambiamento in una di esse produce inevitabilmente variazioni anche nelle altre. Ecco perché, mai come quest'anno, mi è stato necessario progettare e valutare tutti gli aspetti nel modo più dettagliato possibile.

Per fare ciò, durante il tirocinio indiretto ci è stato proposto un utile strumento di pianificazione strategica, chiamato "Analisi SWOT". Questa consiste nel pianificare un progetto, individuando le variabili implicate nel contesto di realizzazione e gli interventi più appropriati per raggiungere gli obiettivi prefissati. Più nello specifico, analizza i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce del progetto, permettendo di valutarle e riflettere su di esse. I primi due sono fattori endogeni, ossia riguardanti il contesto interno e modificabili. Gli altri due, invece, sono fattori esogeni, riguardanti il contesto esterno e quindi difficilmente modificabili, ma che è necessario tenere sotto controllo per cercare di massimizzare le opportunità e minimizzare le minacce.

È possibile utilizzare l'analisi SWOT in tre diversi momenti: ex-ante, in itinere, ex-post. Nel mio caso, avevo compilato una prima volta la tabella all'interno del project work prima di iniziare l'intervento a scuola, quindi in modalità ex-ante. Questa mi ha permesso di avere una rappresentazione chiara e organizzata delle possibilità e degli elementi di difficoltà che avrei potuto incontrare così, avendo tutte le variabili sul tavolo, mi è risultato più facile agire su di esse per raggiungere gli obiettivi prefissati. L'ho trovato quindi uno strumento molto funzionale che ha evitato di farmi trovare

impreparata di fronte a eventi sfavorevoli, riuscendo a individuare prontamente una soluzione alternativa sfruttando tutti gli elementi del contesto a mio favore.

Ora mi trovo a ricompilarla, questa volta in modalità ex-post, analizzando se i punti di forza, le criticità, le opportunità e le minacce da me ipotizzate si siano concretizzati, in modo contestualizzare i risultati al termine del progetto. Per attuare questa analisi ho preso come base quella realizzata ex-ante, eliminando gli elementi che non si sono avverati e aggiungendone alcuni di nuovi individuati durante l'intervento. Come si può notare dal confronto tra le due tabelle (Allegato 5), ho aggiunto come mio punto di forza a quelli scritti precedentemente l'attenzione nel progettare lezioni coinvolgenti, la voglia di fare ricerca per ampliare le mie conoscenze in merito all'argomento e fornire informazioni davvero utili, corrette e interessanti ai bambini. Oltre a ciò, ho avuto cura nel redigere di volta in volta una documentazione precisa e accurata, che mi ha aiutata in fase di valutazione. Ho aggiunto anche qualche punto di criticità, come la mia tendenza a proporre troppe attività e la conseguente difficoltà a prevedere e gestire i tempi adeguatamente, come spiegato precedentemente nel capitolo sulla conduzione.

Rispetto ai soggetti coinvolti, invece, ho sottolineato: l'aiuto prezioso datomi da un'insegnante esperta di *cooperative learning* nel momento in cui ho proposto attività di questo tipo; il grande interesse e continua partecipazione da parte della sezione, che hanno sicuramente contribuito alla buona riuscita del progetto; il coinvolgimento inaspettato delle altre sezioni, che è stato un valore aggiunto al mio intervento. Per queste ultime, infatti, non c'è stata la possibilità di partecipare all'intero progetto, ma verso la sua conclusione, le loro insegnanti si sono lasciate coinvolgere, decidendo di dedicare due giornate ad attività sulla tematica delle api, riproponendo quelle da me svolte con la sezione verde.

Analizzando il contesto mi ero preoccupata per la mancanza di uno spazio interno grande, come una palestra, da utilizzare per le attività motorie quando non era possibile spostarsi in giardino. Alla fine però, ho risolto questo problema trovando valide alternative, come quella di spostare i tavoli della sezione o dell'aula "succursale" creando un ampio spazio al centro in cui potersi muovere. Non avevo considerato,

invece, la necessità di una LIM o un proiettore con cui mostrare video ai bambini a supporto delle mie spiegazioni, aspetto che ha costituito una nuova criticità per il progetto. Ho cercato di risolverla utilizzando il mio computer, che mi ha permesso di arrivare comunque all'obiettivo, ma ovviamente in maniera meno efficace.

Passando all'analisi degli elementi esterni, oltre a quelli che avevo considerato in fase di progettazione, ho trovato durante il percorso nuovi soggetti che si sono rivelati preziosi e hanno contribuito a dare valore al progetto. Questi sono, per esempio, due piccoli apicoltori contattati tramite conoscenze, che mi hanno fornito i materiali da far osservare e manipolare ai bambini (le api e i loro prodotti), ma anche un'attività commerciale del mio paese, che mi ha regalato un sacchetto pieno di miscuglio apistico e mi ha fornito il contatto dell'apicoltrice ed educatrice che è venuta a scuola. Inoltre, un elemento del contesto esterno di cui mi sono servita molto è stata la rete bibliotecaria, davvero molto fornita, che mi ha permesso di trovare e proporre diversi libri nel corso del progetto. Al contrario, l'opportunità che avevo visto nella possibile collaborazione con il Campus universitario Agripolis non si è realizzata, dato che non ho ricevuto risposta al mio tentativo di contattarli. In compenso, è avvenuta la collaborazione con il comune che avevo previsto, anche se è stato abbastanza complicato prendere contatti con la sindaca e l'assessore non sempre presenti e ha richiesto lunghe tempistiche, che mi hanno lasciata per diverso tempo in uno stato di incertezza.

Continuando a confrontare le due tabelle, mi rendo conto che molti aspetti che avevo inserito come possibili punti di criticità o rischi, in realtà si siano rivelate solamente mie preoccupazioni o insicurezze. Oltre all'eventualità della sezione in quarantena che fortunatamente non si è verificata, temevo di non riuscire a gestire gli alunni della sezione, di non proporre attività adeguate ad ognuno o di non riuscire a coinvolgere tutti. Tuttavia, non è stato così per nessuno di questi aspetti: credo di essermi destreggiata abbastanza bene nella gestione del gruppo, anche se con il sostegno dell'insegnante in qualche momento, e di aver realizzato attività in cui tutti si sono sentiti partecipi e interessati. Inoltre, non ero sicura che il comune sarebbe stato interessato a collaborare con la scuola, dato che le insegnanti mi avevano detto che

fino a quel momento non l'aveva mai fatto, ma sono stata felice di ricredermi. Rispetto ai genitori, più che una scarsa sensibilità al progetto (un rischio che avevo individuato nell'analisi ex-ante), ho trovato una certa difficoltà a comunicare con loro, a causa del poco contatto personale possibile a causa delle norme anti-Covid ancora presenti. Anche se avrei preferito creare una maggiore relazione, ho trovato altre modalità di comunicazione, come la lettera, i semi da piantare insieme ai figli e il video conclusivo del percorso.

3.2. La documentazione

3.2.1. Documentazione didattica

Nel corso dei quattro anni di tirocinio ho sperimentato e consolidato una mia personale modalità di documentare le mie osservazioni e riflessioni durante l'analisi del contesto e i miei interventi didattici. Così, anche quest'anno, mi sono servita di diversi strumenti e modalità di documentazione, che in un secondo momento ho unito per creare un quadro completo di quanto realizzato e una buona base per i processi valutativi.

Innanzitutto, ho utilizzato molto la fotografia per immortalare i punti più salienti delle attività o i prodotti realizzati dai bambini. È il mezzo che ritengo più comodo perché mi permette di catturare il momento in maniera velocissima, quindi senza togliere tempo alla conduzione dell'attività, e permette a chi riguarda le foto di coglierne tante sfumature entrando a pieno dentro alla situazione rappresentata. Oltre ad essermi utile per la documentazione, quest'anno le foto scattate sono rientrate anche nel video riassuntivo del percorso, che ho mostrato ai bambini e inviato alle famiglie e al comune. Per questo tipo di documentazione ho chiesto anche la collaborazione della mentore o delle altre insegnanti presenti in sezione, perché non sempre riuscivo a fare foto o video mentre spiegavo le attività o seguivo i bambini. Proprio per ovviare a questo problema, un altro strumento che ho molto sfruttato sono state le registrazioni audio dei momenti di dialogo e riflessione in gruppo, che riascoltavo al termine della lezione trascrivendomi i commenti più significativi. Mi sono trovata molto bene anche con questa modalità perché mi ha permesso di essere

partecipe durante la conversazione senza creare interruzioni e, allo stesso tempo, non perdere o dimenticare gli interventi degli alunni.

Infine, una volta tornata a casa al termine di ogni lezione, ho compilato il diario di bordo servendomi di tutto il materiale sopra descritto e raccolto in sezione, a completamento della mia descrizione della giornata e riflessione conclusiva. Questo, credo sia un utile strumento che mi ha sempre permesso di spiegare discorsivamente l'andamento dei miei interventi in sezione, considerando il contesto nel suo insieme, il comportamento dei bambini, il *setting*, le osservazioni della mentore, oltre alle mie riflessioni e conclusioni personali. In questo modo tengo traccia anche dei commenti fatti dalle insegnanti alle mie attività, consentendomi di ragionare sull'esperienza vissuta.

3.2.2. Documentazione professionale

A guidarmi durante tutto il percorso nella riflessione su me stessa in veste di insegnante, sono stati davvero preziosi i *feedback* dei bambini, delle mentori e dei miei compagni di viaggio del tirocinio indiretto. Il confronto che ho avuto con ognuno di questi soggetti è stato per ovvie ragioni differente ma, proprio per questo, tutti sono stati occasione di crescita, portandomi a riflettere e migliorare tanti diversi aspetti di me insegnante.

I bambini lo facevano implicitamente attraverso il termometro delle emozioni, la condivisione dei loro pensieri e i loro comportamenti durante le attività, che osservavo sempre scrupolosamente. Con i compagni di tirocinio, invece, cercavo un riscontro in seguito a qualche lezione che mi aveva creato dei dubbi o non era andata come previsto, sapendo che ascoltare il loro diverso punto di vista o i loro consigli mi sarebbe stato utile per vedere cosa non avesse funzionato e come agire meglio in futuro. Infine, sempre per aiutare la mia autovalutazione su quanto svolto in sezione, ho riservato qualche minuto al termine di ogni lezione al confronto con la mentore, così da avere un *feedback* "a caldo" su quanto fatto, che mi aiutava a capire se stessi procedendo bene o se ci fossero degli aspetti da riconsiderare per le lezioni successive. In particolare, riflettevamo insieme sulla riuscita delle attività proposte, l'organizzazione di tempi o spazi e la gestione del gruppo.

Al termine dell'intero intervento, inoltre, ci siamo ritagliate un momento di valutazione conclusiva, in cui poter parlare con più calma rispetto agli ultimi minuti dell'ora. In questa occasione abbiamo condiviso le nostre impressioni rispetto all'intero percorso appena concluso e in particolare sui punti di forza e di debolezza riscontrati, sulle mie modalità di conduzione delle lezioni, sui contenuti trattati e sulle risposte dei bambini al progetto.

Un ulteriore soggetto con cui mi sono confrontata sono io stessa, attraverso l'autoriflessione, nella quale sono stata guidata da un utile strumento, gentilmente condiviso da un compagno del tirocinio indiretto: il Radar delle competenze. Avevamo conosciuto questo grafico l'anno scorso, con l'insegnamento di *Fondamenti e didattica della geografia* della professoressa Rocca, ma Enrico l'ha modificato e riadattato all'esperienza di tirocinio. Mi sono trovata molto bene a usarlo perché la vedo come una base semplice e chiara che permette di sviluppare riflessioni anche molto articolate senza perdere il filo e toccando tutti i punti fondamentali.

L'ho compilato all'inizio del mio intervento, indicando i livelli di competenza da cui ritenevo di partire, per poi completarlo nuovamente alla conclusione del progetto, potendo così attuare un confronto tra i due grafici che riporto sotto (Figure 27 e 28).

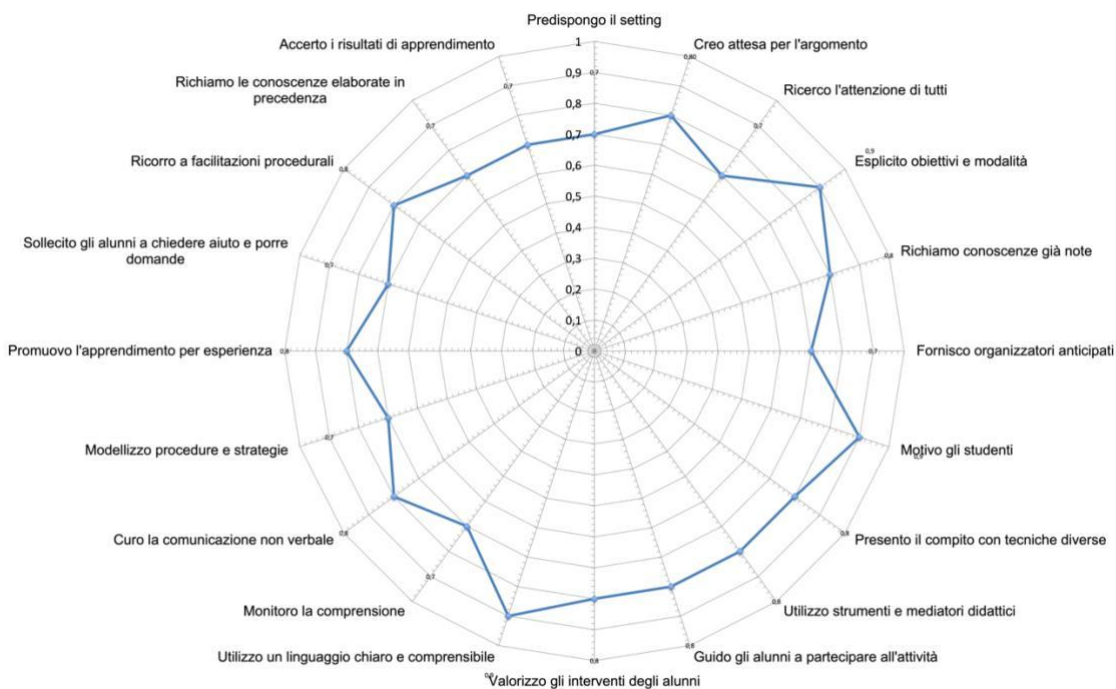


Figura 25 - Radar delle competenze iniziale

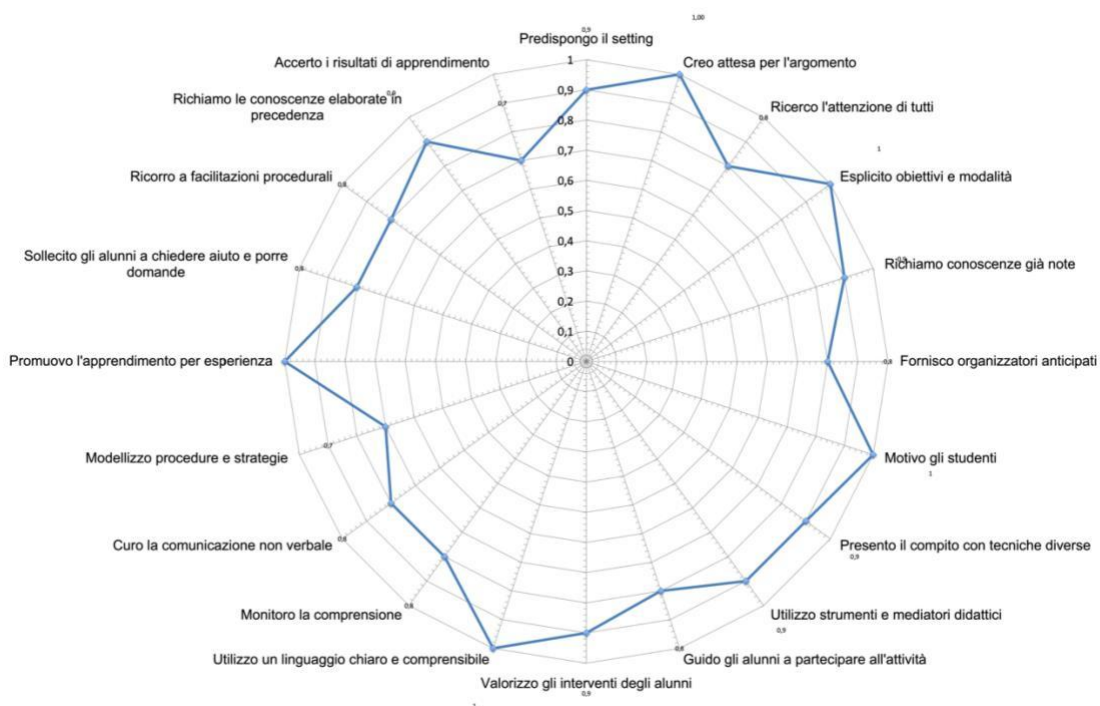


Figura 26 - Radare delle competenze finale

Come si può notare, ritengo che il mio livello di competenza, già abbastanza alto grazie al tirocinio degli scorsi anni, sia complessivamente aumentato in seguito all'esperienza svolta quest'anno. I maggiori miglioramenti li vedo nella capacità di creare attesa per l'argomento e motivare gli alunni, verso cui ho sempre prestato molta attenzione; promuovere un apprendimento per esperienza attraverso attività laboratoriali, fulcro del mio progetto; riuscire a predisporre il *setting* adeguatamente, preparando l'aula e tutti i materiali con ordine e anticipo.

Altri aspetti sono migliorati meno, probabilmente a causa di maggiori difficoltà da parte mia nel farlo o della minor attenzione che ho dedicato loro, focalizzandomi più su altre competenze. Questi sono, per esempio: l'accortezza a ricercare l'attenzione di tutti, in quanto spesso tendo a rivolgermi a chi mi sta ascoltando piuttosto che richiamare i bambini distratti; la cura della comunicazione non verbale, alla quale non ho pensato pur ritenendolo un aspetto importante nella relazione insegnante-alunni; la capacità di accertare i risultati di apprendimento, punto in cui mi sento sempre molto insicura, come ho spiegato anche gli anni scorsi.

3.3. Riflessione sul proprio profilo professionale emergente

3.3.1. Relazione e gestione di rapporti interpersonali nei diversi contesti

Rispetto alle mie competenze professionali, una che sicuramente l'esperienza di quest'anno mi ha aiutata a maturare è quella più strettamente collegata all'obiettivo dell'annualità. Questo richiedeva la creazione di un progetto in ottica sistemica, che mi ha portato ad aprire la mia visione al di fuori della sezione in cui ho svolto l'intervento, per andare a considerare tutte le dimensioni e i soggetti che compongono il complesso sistema scuola nel suo insieme. Dovendo prendere in considerazione più variabili durante la mia progettazione, ho dovuto relazionarmi con diverse persone sia all'interno che all'esterno della scuola, per coordinarmi con loro, condividere idee o chiedere autorizzazioni. Questo mi ha portata a migliorare sempre di più le mie capacità relazionali, ma anche quelle organizzative, dal momento che ho dovuto gestire molte cose contemporaneamente, maturando anche dal punto di vista dell'improvvisazione di fronte ad ostacoli o imprevisti.

Il confronto con la mentore come sempre è stato occasione di crescita, con il tempo il nostro rapporto è maturato, come anche la mia capacità di sfruttare il più possibile la sua conoscenza ed esperienza per ampliare il mio sapere. È stata un grande punto di riferimento che mi ha aiutata a entrare a pieno nel contesto scolastico organizzando le mie visite, fornendomi continue spiegazioni riguardo a mie curiosità o osservazioni e affiancandomi durante le lezioni da me condotte e le riflessioni successive. Ha sempre colto con grande entusiasmo le mie proposte, supportandomi e lasciandomi molta libertà di scelta. Solitamente, infatti, pensavo io a tutte le attività e una volta progettate glielo inoltravo per avere un riscontro o dei consigli migliorativi, ma la maggior parte delle volte non apportava nessuna modifica dicendo di volermi lasciare carta bianca. Ammetto che a volte mi sarebbe piaciuto avere un maggior contributo da parte sua su questo aspetto, per cogliere dalle sue proposte nuovi spunti di crescita ma, allo stesso tempo, credo che questo suo approccio mi abbia aiutata ad essere più autonoma e sicura delle mie scelte. Quest'anno per la prima volta mi sono relazionata anche con l'altra insegnante della sezione che, avendo orari alternati con la mia mentore, per la metà delle mie lezioni era l'unica presente. Ho potuto così

chiederle consigli e *feedback* su ciò che facevo ed, essendo esperta di apprendimento cooperativo che trovo davvero interessante ma conosco molto poco, ho avuto modo di confrontarmi con lei arricchendo le mie conoscenze metodologiche. Tra me e loro si è creato un clima di collaborazione che mi ha permesso di sperimentare la bellezza e preziosità di un rapporto positivo e di aiuto reciproco tra colleghe. Un rapporto che spero di creare anch'io dal prossimo anno, perché dal loro esempio ho chiaramente capito che davvero "un buon lavoro di gruppo può decretare il successo del buon esito degli apprendimenti in una scuola" (Stefanetti, 2021, p.1).

Oltre al sistema sezione, però, l'università quest'anno mi chiedeva di coinvolgere anche il contesto esterno e per fare ciò ho avuto bisogno di diverse autorizzazioni, che ho ottenuto rivolgendomi all'insegnante responsabile di plesso. Lei ha valutato in via preventiva, sia dal punto di vista di permessi sia di eventuali risorse economiche necessarie per l'intervento, le mie richieste alle Istituzioni, ai genitori o al Dirigente Scolastico. A quest'ultimo mi sono relazionata tramite mail, per comunicare il mio progetto e chiedere il consenso per avviare relazioni con gli enti comunali e per l'entrata a scuola dell'esperta esterna.

Quest'ultima fa parte dei soggetti esterni con cui mi sono messa in contatto, attraverso una chiamata telefonica, per concordare insieme la data, le modalità di svolgimento e i temi dell'incontro. Si tratta di un'apicoltrice ed educatrice, che organizza incontri con classi e sezioni nella sua azienda agricola o entrando direttamente a scuola, come nel nostro caso non avendo la possibilità di fare uscite didattiche. Sono stata messa in contatto con lei grazie a una mia conoscenza personale all'interno dell'attività commerciale Bassa Store del territorio, che si occupa della vendita di attrezzi ed accessori per l'apicoltura, entrando così in relazione con molti apicoltori della zona. Alcuni di loro, mi hanno fornito il materiale che ho portato a scuola per i laboratori di osservazione e manipolazione, che altrimenti non avrei saputo dove reperire. Ciò sottolinea l'importanza per l'insegnante di conoscere le associazioni e le attività presenti nel territorio che la circonda, per poter sfruttare le opportunità che offrono, con la consapevolezza che collaborazioni di questo tipo possano solamente arricchire l'offerta didattica.

Dopo aver avuto il consenso da parte del Dirigente scolastico ho contattato telefonicamente anche il comune di Polverara, per proporre una collaborazione rispetto al tema della salvaguardia delle api, avvisarli che avrebbero ricevuto da parte dei bambini un prodotto riassuntivo del percorso svolto e invitarli ad aderire all'iniziativa "Comuni amici delle api". Questa catena di relazioni, messaggi e chiamate che ho dovuto attivare per realizzare ciò che avevo in mente, mi ha permesso di capire quanto lavoro e tempo ci sia dietro ogni singolo passaggio di un progetto come quello da me attuato e quanto possano essere complesse e articolate le relazioni all'interno di un istituto scolastico. Mi ha anche fatto riflettere su quanto sia indispensabile una buona comunicazione tra tutti i soggetti facenti parte del sistema scuola e del contesto esterno con cui quest'ultimo collabora. Il rallentamento, la poca efficienza o voglia di collaborare di uno, infatti, porta inevitabilmente a bloccare anche tutti gli altri e il sistema stesso. Per questo motivo, progettare individuando tutti gli elementi di sistemicità, è stato sicuramente complicato perché ho considerato molti più aspetti e coinvolto più soggetti rispetto agli anni scorsi, con cui non è stato sempre facile confrontarmi, però mi ha portato a creare un progetto completo in tutti i sensi, ben articolato portandomi a una grande soddisfazione finale.

Un ulteriore contesto in cui ho cercato di stabilire una relazione è stato quello delle famiglie. Infatti, nonostante non abbia potuto avere grandi contatti con loro a causa delle limitazioni dovute alle normative anti Covid-19, ho voluto coinvolgerle all'interno del progetto. Ho cercato di farlo, attraverso la lettera, il regalo del miscuglio mellifero da piantare e il video, nella speranza di sensibilizzare anche loro rispetto all'emergenza api. Spero nei prossimi anni, quando inizierò a lavorare come insegnante di avere la possibilità di coinvolgere il più possibile le famiglie nella vita scolastica, più di quanto io sia riuscita a fare finora, nella convinzione che "la relazione fra genitori e insegnanti, la creazione di un sistema [...] equo, inclusivo e trasparente" sia un formidabile "trampolino di lancio per lo sviluppo dei bambini" (Lawrence Lightfoot, 2012, p. 46). Sono certa di voler continuare a stimolare, sostenere e sviluppare momenti di confronto e dialogo "con la comunità allargata nell'ottica di un incontro proficuo con famiglie, istituzioni e territorio" (Felisatti, 2009, p. 20). Ci tengo molto

perché credo davvero possa essere arricchente per tutti: per la scuola, per me come insegnante, per il territorio, per i genitori e soprattutto per i bambini, che svilupperebbero così apprendimenti davvero significativi, con la possibilità di mettere in atto le conoscenze apprese in più ambiti di vita e nella loro quotidianità.

Infine, parlando dei soggetti con cui ho costruito rapporti interpersonali, ci tengo a dedicare qualche riga ai miei compagni di viaggio, che dal primo anno mi hanno accompagnata e sono cresciuti insieme a me. Si tratta dei compagni di tirocinio indiretto, con cui si è creato un bel gruppo unito, mai giudicante ma, al contrario, sempre pronto a fornire aiuto a chi si trovava in difficoltà. Insieme abbiamo collaborato per svolgere al meglio i compiti assegnati e scoprire i diversi aspetti che caratterizzano l'istituzione scolastica, attraverso l'analisi di documenti, la creazione di strumenti e la condivisione di esperienze significative. Quest'anno, non avendo potuto partecipare agli incontri di TI a causa dell'Erasmus, il rapporto con il gruppo è stato meno presente e ne ho sentito enormemente la mancanza, nonostante ci siano state comunque le occasioni per comunicare tramite *Zoom* o *WhatsApp*. Questo mi ha portato a riflettere permettendomi di cogliere ancora di più l'importanza del gruppo dei pari nella condivisione dei vissuti, scambio di consigli, ma anche nei semplici momenti di convivialità. Penso che il rapporto di amicizia, complicità e supporto reciproco che si è creato tra noi, sia stato un valore aggiunto alla nostra esperienza, che ha sviluppato in ognuno di noi una capacità di lavorare in gruppo in maniera positiva, che ormai fa pienamente parte del nostro essere insegnanti.

Infine, ma non per importanza, le tutor del tirocinio indiretto, fondamentali punti di riferimento che ci hanno accompagnato durante tutto il percorso. Particolarmente significativo è il rapporto che ho creato e visto crescere anno dopo anno con la tutor coordinatrice. Negli incontri di tirocinio indiretto, ma non solo, lei è stata una guida costante, cercando di stimolare la riflessione di noi studenti sulle nostre esperienze di tirocinio, insegnandoci a osservare e documentare efficacemente, ma anche aiutandoci nella stesura degli elaborati individuali. Si è creato un rapporto di fiducia reciproca, ha imparato a conoscere ognuno di noi, con i nostri punti di forza e di debolezza; con lei mi sento libera di esprimermi, chiedere aiuto e condividere dubbi,

perché so di trovare dall'altra parte qualcuno disposto ad ascoltarmi senza giudizio e felice di guidarmi nel mio percorso di crescita professionale. Spero tanto un giorno di essere per i miei alunni una figura di riferimento, competente e accogliente, come lei è sempre stata con noi.

3.3.2. Insegnante in cammino

Quest'anno è stata per me la prima volta che ho svolto un intervento di tirocinio alla scuola dell'infanzia in presenza, dato che due anni fa ho necessariamente dovuto farlo attraverso la didattica a distanza. Il contesto e l'atmosfera, quindi, sono stati totalmente differenti rispetto all'esperienza passata, ho potuto avere un rapporto diretto con i bambini, sperimentando i processi di insegnamento più adatti e conoscendo meglio la fascia d'età 3-5 anni. Come avevo spiegato nel *project work*, infatti, durante l'osservazione delle insegnanti mi sono resa conto di dare per scontate molte cose di cui, invece, bambini così piccoli hanno bisogno ed è importante considerare. Ora a intervento concluso, posso dire di aver imparato molto nel corso di questo quarto anno di tirocinio, durante il quale, sia in fase di progettazione che di conduzione, ho fatto tesoro di ciò che avevo osservato, mettendolo in pratica e aggiungendolo così al mio bagaglio di competenze. Bagaglio che anno dopo anno è diventato sempre più grande e pesante, arrivando finalmente a contenere tutto il necessario per partire verso l'affascinante viaggio dell'insegnamento e diventare la professionista che desidero essere.

A tal proposito, arrivata a questo punto, l'idea di insegnante che mi sono formata grazie agli insegnamenti universitari e alla mia esperienza di tirocinio, è molto elaborata e ambiziosa. Per cercare di descriverla in maniera chiara e ordinata ho, quindi, pensato di utilizzare come guida alcuni modelli teorici che mettono in evidenza la multidimensionalità di questa professione, ponendola in relazione con me. In particolare, farò riferimento ai principi e gli standard professionali dei docenti individuati da Cenerini e Drago nel libro "Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti" (2001). Ho preso spunto anche dalle

cinque dimensioni dell'insegnante di qualità descritte da Margiotta (1999) e quelle elencate dall'INTASC (*Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*).

Come primo aspetto, Cenerini e Drago (2001) indicano la conoscenza delle discipline insegnate e di come insegnarle. Mi trovo d'accordo nel ritenere fondamentale che l'insegnante padroneggi il sapere che vuole tramettere ai propri alunni per riuscire a farlo con correttezza e sicurezza. Proprio per questo, prima di iniziare a progettare il mio intervento di tirocinio, ho svolto una lunga e accurata ricerca volta ad ampliare le mie conoscenze sui contenuti che avrei affrontato così da arrivare in sezione preparata, proponendo lezioni di qualità. In merito alla tematica delle api non possedevo, infatti, molte conoscenze pregresse, ma fortunatamente è stato semplice trovare una grande quantità di materiale di ogni tipo (libri argomentativi, albi illustrati, video, articoli, ecc) che mi hanno aiutata a documentarmi ed entrare a pieno in questo mondo. La continua ricerca è un aspetto di questo mestiere che ritengo affascinante e arricchente per l'insegnante anche a livello personale, oltre che professionale, in quanto permette di accrescere continuamente il proprio sapere, creare collegamenti, aggiornare le proprie conoscenze per rispondere alle domande dei suoi alunni, scoprire giorno dopo giorno nuovi interessanti aspetti della realtà. Una "cultura dinamica e costantemente aggiornata [...], animata da spirito multi-interdisciplinare in relazione all'organicità e alla funzionalità del sapere fornito agli allievi" (Felisatti, 2009, p.19). Per arrivare a questo penso sia però fondamentale che la voglia e la curiosità di continuare a conoscere, non venga mantenuta viva solo negli alunni ma anche nell'insegnante stesso, così da riuscire a proporre i contenuti più svariati e utilizzare metodologie sempre nuove.

Come secondo punto, gli autori parlano di responsabilità dell'insegnante nell'organizzazione e nel monitoraggio dell'apprendimento. Rientra sicuramente in questo aspetto la progettazione delle azioni educative, rispetto a cui ritengo di aver fatto davvero molta pratica in questi anni di università, tra le UdA richieste durante gli insegnamenti, i laboratori e soprattutto il tirocinio. Ho imparato a padroneggiare diversi strumenti e modelli che mi aiutano in questo, come il format della progettazione per competenze di Wiggins e McTighe (2004) che mi permette di

organizzare le idee sul progetto che sto creando, accompagnandomi passo dopo passo nella definizione di tutti i suoi elementi fondamentali. Oltre a questo, ormai utilizzo con disinvoltura anche le tabelle di micro-progettazione degli incontri, costruite durante il tirocinio indiretto a partire da quelle create dalla professoressa Cisotto e utilizzate per il laboratorio di *microteaching*. Le ho sempre trovate molto utili per progettare in modo chiaro e dettagliato ogni lezione dei miei interventi, già suddivisa nelle tre fasi principali individuate dal gruppo di TI; mi permettono, inoltre, di evidenziare i materiali necessari in ogni giornata, in modo da non dimenticarli e prepararli con anticipo, e i tempi approssimativi da dedicare ai diversi momenti, aiutandomi a non trovarmi in sezione con attività troppo lunghe o troppo brevi. È fondamentale anche che l'insegnante sappia predisporre adeguatamente il *setting* per poter condurre la lezione nelle migliori condizioni possibili. Da questo punto di vista, ho potuto sperimentare come alla scuola dell'infanzia ci siano davvero moltissimi elementi da considerare, alcuni apparentemente banali o irrilevanti, che invece riescono a svoltare in positivo o in negativo la riuscita della lezione. Un esempio è stata anche semplicemente la scelta di far sedere i bambini sul tappetone o sulle sedie durante i momenti di condivisione: inizialmente pensavo non fosse un aspetto influente, anzi, mi piaceva l'idea di creare un momento intimo tutti seduti per terra; tuttavia, mi sono resa conto che in questo modo i bambini, giocavano o si disturbavano a vicenda, distraendosi molto più facilmente e costringendomi a richiamarli più volte per ottenere la loro attenzione. Ho notato, inoltre, che questo avveniva anche quando lasciavo dei momenti di pausa tra un'attività e l'altra per prendere il materiale necessario (tempere, fogli, oggetti per i giochi motori, ecc), motivo per cui ho iniziato a preparare tutto prima dell'inizio di ogni giornata. Queste, e molte altre, sono delle accortezze che ho imparato man mano nel corso dell'intervento, osservando i comportamenti e le reazioni dei bambini e che mi hanno aiutato a raggiungere un'organizzazione sempre migliore lezione dopo lezione.

Per quanto mi senta a mio agio nel progettare in maniera organizzata e nel minimo dettaglio in modo da avere tutto sotto controllo, quest'anno ho avuto la prova che una buona progettazione non può essere rigida e immutabile, ma deve poter

cambiare e riadattarsi di fronte a imprevisti o nuove variabili che entrano in gioco. Queste, per esempio, sono state rappresentate dalle visite dei soggetti esterni (apicoltrice e sindaca), che hanno richiesto da parte mia flessibilità e capacità di adattamento in base alle loro disponibilità. Un altro esempio sono state le esigenze delle insegnanti e della scuola, soprattutto quando si è deciso inaspettatamente di includere tutte le sezioni del plesso nelle attività, cambiamento che mi ha portato a modificare l'ordine o la modalità di qualche lezione.

Sempre all'interno dell'ambito progettuale, con il tempo sento di essere migliorata nella qualità, quantità e varietà di idee che riesco a proporre, ma non solo: ho imparato anche a conoscere e utilizzare una pluralità di approcci, metodologie, tecniche d'insegnamento e strumenti sempre nuovi e diversificati, grazie ai corsi universitari, al tirocinio indiretto e all'osservazione svolta in classe/sezione. Per ogni attività studio attentamente le modalità comunicative e le scelte metodologiche più funzionali per trasmettere i contenuti e arrivare agli studenti, organizzando ambienti di apprendimento favorevoli. Tra le capacità professionali dell'insegnante rientra, infatti, il saper utilizzare "delle strategie e delle tecniche di intervento didattico in vista dell'efficacia dei percorsi curricolari ed esperienziali opportunamente predisposti e flessibilizzati a favore di un certo gruppo di allievi" (Felisatti, 2009, p. 20). Soprattutto per bambini della scuola dell'infanzia con tempi di attenzione molto brevi, mi sono resa conto sperimentando, di quanto sia efficace proporre una varietà di attività differenti. In ogni lezione alternavo diversi momenti passando dal dialogo in gruppo, al gioco motorio, ai laboratori di osservazione e scoperta, alla drammatizzazione o ad attività grafico-manuali. Ciò mi ha permesso di mantenere a lungo l'interesse degli alunni, facendoli partecipare tutti e dando la possibilità ad ognuno di loro di arrivare alla conoscenza proprio grazie alla ripetizione e i diversi mezzi utilizzati.

Questo aspetto si lega anche ad una visione inclusiva dell'insegnamento, infatti, nella relazione con i bambini è fondamentale utilizzare approcci, metodologie e tecniche sempre nuove e diversificate, così da coinvolgere l'intero gruppo senza escludere nessuno e trasmettere la passione, la motivazione e l'entusiasmo della scoperta. Come sottolineano Cenerini e Drago (2001), un buon insegnante dovrebbe

dedicare impegno al successo formativo di tutti gli allievi, motivo per cui per ogni proposta ho cercato le soluzioni migliori per renderla accessibile a tutti, basandomi sui fondamentali principi dell'UDL e dell'"Index per l'inclusione". Infatti, l'insegnante può creare un contesto davvero inclusivo solo conoscendo e prestando attenzione alle necessità, ai bisogni e alle modalità di apprendimento di ogni bambino. Come "regista educativo" dovrebbe instaurare "relazioni improntate al riconoscimento dell'allievo in quanto persona unica e irripetibile al quale spetta il diritto di perseguire direzioni proprie verso l'autorealizzazione personale" (Felisatti, 2009, p.19). Dovrebbe poi sviluppare una certa empatia e capacità di identificarsi negli altri, impegnandosi a creare pratiche inclusive per tutti i bambini. In questi anni, in particolare lo scorso, ho approfondito e compreso cosa significhi concretamente fare inclusione all'interno di una classe/sezione, tenendo conto dell'aspetto inclusivo nella quotidianità di ogni azione didattica, cercando di avere sempre idee nuove e creative per proporre progetti innovativi e rendere più accattivante l'offerta formativa.

Con il tempo sto imparando anche a comunicare più efficacemente con i bambini, utilizzando un linguaggio a loro misura, cosa che non sempre ho trovato semplice e immediata. Ho cercato di essere quell'insegnante "mediatore di processi" di cui parla Felisatti (2009), che nel proporre il compito di apprendimento lo facilita e concretizza. Sensibilizzare alla tutela dell'ambiente e degli animali, facendone davvero comprendere l'importanza oppure spiegare argomenti scientifici come il processo di impollinazione, senza arrivare a banalizzarlo o trasmettere informazioni errate, non è sicuramente semplice. Anche sotto questo punto di vista ho studiato molto le parole da utilizzare e le modalità di spiegazione che permettessero di mantenere la scientificità del fenomeno, ma allo stesso tempo farlo comprendere a bambini così piccoli, con cui è importante che l'insegnante "semplifichi le situazioni e prospetti facili confronti in modo che abbiano senso per i bambini, promuova il pensiero critico, valorizzi la prospettiva personale ed il pensare con la propria testa, non penalizzi l'errore, ma lo identifichi come espressione del proprio punto di vista ed occasione di autocorrezione" (Agostino, 2016, p.14). In questo mi è stato davvero d'aiuto l'utilizzo di un apprendimento esperienziale fatto attraverso la scoperta e la manipolazione

multisensoriale, che mi ha permesso di avvicinare un po' di più gli alunni alla realtà che stavano studiando, rendendola concreta.

Insieme a loro, sento di essere diventata più competente anch'io nel mettere in pratica un apprendimento di questo tipo, con esperienze in un certo senso complesse da organizzare anche solo a partire dalla ricerca del materiale, ma sicuramente d'impatto, capaci di meravigliare, di allenare il pensiero critico e di portare a una conoscenza significativa e duratura. Avendo visto il positivo risultato sui bambini, sia a livello di motivazione e coinvolgimento sia di apprendimento, sono sicura che questa diventerà una modalità d'insegnamento che riutilizzerò quando vorrò proporre attività su tematiche scientifiche come questa. Continuerò anche a sperimentare e informarmi per migliorare nel mio ruolo di guida agli apprendimenti e diventare quell'adulto competente di natura di cui hanno bisogno i bambini per stupirsi, come spiega Laura Malavasi (2017), pedagoga e formatrice che si occupa di educazione naturale come opportunità per i bambini di costruire competenze e conoscenze.

Il quarto principio identificato da Cenerini e Drago (2001) parla proprio della capacità riflessiva dell'insegnante sulla propria pratica didattica, riuscendo ad apprendere dalle proprie esperienze. Questa competenza è richiamata anche da Felisatti (2009) quando parla di insegnante ricercatore come un professionista capace di "sviluppo professionale autonomo mediante lo studio sistemico di sé stessi, mediante lo studio del lavoro di altri insegnanti e la verifica delle idee tramite la ricerca sulla classe" (Stenhouse, 1977, p.177). In questo, senza ombra di dubbio, il tirocinio indiretto mi ha ampiamente formata con le numerose attività di riflessione, analisi, condivisione e autovalutazione sulle mie azioni didattiche. Soprattutto quest'anno, attraverso la scrittura del portfolio, ho avuto modo di riflettere e valutare la mia esperienza di tirocinio svolta dal primo al quinto anno e il mio profilo professionale emergente, attraverso diversi tipi di documenti, evidenze, narrazioni e considerazioni. Credo di aver sviluppato una capacità di giudizio oggettivo, imparando ad osservare ponendomi domande per ricavare maggiori informazioni dal contesto e valutare in maniera emotivamente distaccata o priva di giudizio. Ad accrescere in me buone capacità riflessive e di autocritica sono state anche le frequenti attività di *peer review*,

realizzate durante il tirocinio indiretto, che hanno permesso ad ognuno di noi di ricevere *feedback* dai compagni, formativi per la propria autovalutazione e crescita professionale. Diversi autori hanno evidenziato i grandi benefici che le pratiche di valutazione tra pari avrebbero sull'apprendimento, sottolineando il ruolo attivo che gli studenti assumono in queste situazioni. Solo alcuni esempi sono: la maggior comprensibilità rispetto al *feedback* di un docente grazie a linguaggi e modalità di espressione più simili, la molteplicità dei riscontri e dei punti di vista differenti o il fatto che le "migliori capacità di valutazione che si ottengono con il ripetersi di tali esperienze, sembrano potenziare conseguentemente la capacità di *self-assessment*, rendendo gli allievi sempre più competenti nei processi metacognitivi e autovalutativi" (Grion, 2020, pp. 26-27). Proprio grazie alla riflessione sulla mia pratica didattica, quest'anno penso di aver imparato qualcosa di davvero importante, che cercherò di mantenere sempre come insegnante, ovvero la capacità di ascoltare i bisogni e le richieste dei bambini. Diverse sono le occasioni che mi vengono in mente rispetto a questo, come una delle prime lezioni in cui ho capito di aver esagerato con la quantità di attività proposte, sovraccaricando eccessivamente i bambini e decidendo così di dilatare i tempi per il resto dell'intervento. Oppure, quando un alunno mi ha chiesto di poter vedere un'ape regina al lavoro e come fosse l'interno dell'arnia; desiderio che qualche lezione dopo ho soddisfatto, mostrando diversi video trovati su *YouTube* a riguardo, che hanno reso felice lui e attirato la curiosità anche del resto della sezione. Un altro esempio potrebbe essere una lezione in cui li ho visti particolarmente stanchi e distratti già dai primi minuti tanto da far fatica a proseguire, nonostante io trovassi le attività da me proposte coinvolgenti e sulla stessa linea delle giornate precedenti. Vedendo la situazione ho deciso di interrompermi, per evitare di rovinare un momento particolarmente rilevante che avevo progettato per la fine dell'ora, rimandando alla lezione seguente e lasciando modo ai bambini di disegnare. Inizialmente ero un po' demoralizzata da quanto accaduto, ma poi mi sono resa conto di aver agito nel modo giusto, ascoltandoli e capendo che non era opportuno proseguire; questo mi è stato confermato anche dalla tutor e dalla buona riuscita dell'attività spostata al giorno successivo grazie al loro comportamento partecipe e interessato. L'improvvisazione e il

totale cambiamento della progettazione iniziale non sono qualcosa che mi appartiene o faccio con facilità, come anticipato prima, ma che sicuramente dovrò imparare a fare perché situazioni come questa si ripresenteranno certamente anche in futuro e ciò che è certo è che non posso andare avanti per la mia strada senza tener conto dello stato d'animo degli alunni che ho di fronte.

In generale, quest'anno mi sono accorta di come l'ascolto e l'osservazione alla scuola dell'infanzia siano fondamentali in qualsiasi momento della giornata. Per carattere sono un po' distratta e poco attenta a ciò che mi circonda, ma durante questi mesi a scuola mi sono impegnata a fare esattamente l'opposto per non perdermi preziosi commenti o azioni dei bambini. Come si è potuto leggere nel capitolo sulla conduzione dell'intervento, in ogni lezione ho dedicato alcuni minuti al dialogo con gli alunni, trovandoli arricchenti sia per me che per loro. Mi hanno aiutata ad ancorare le mie attività ai loro bisogni e curiosità, ad avere un loro riscontro al termine e a valutare l'avanzare degli apprendimenti. Infatti, la conversazione con gli alunni, soprattutto alla scuola dell'infanzia in cui non vengono svolte vere e proprie prove di verifica, la ritengo anche un'indispensabile strumento per verificare le conoscenze e abilità acquisite. È proprio grazie a questa modalità e alla loro osservazione in itinere, che sono riuscita a valutare regolarmente il progresso degli allievi, capire se l'argomento fosse stato compreso o se ci fossero aspetti da approfondire perché poco chiari o acquisiti in maniera errata. Quest'anno, infatti, mi sono trovata a pensare e sperimentare questi nuovi modi per valutare gli apprendimenti, differenti rispetto a quelli che avevo utilizzato precedentemente alla primaria.

Avendo prestato maggior attenzione a questi aspetti, mi ritengo molto soddisfatta del mio miglioramento da questo punto di vista; sotto altre dimensioni della valutazione, invece, mi sento ancora abbastanza insicura. Ammetto che è l'aspetto della mia professione futura che mi attrae meno e che quindi non sono molto spinta ad approfondire. Allo stesso tempo, dal corso di *Modelli e Strumenti per la Valutazione* tenuto dai professori Felisatti e Grion, so che i momenti di valutazione hanno molta valenza formativa e sono quindi un elemento essenziale della professione insegnante. Dovrò ancora lavorare su quest'ambito perché in veste di valutatrice non

mi sono sentita molto a mio agio e ancora non completamente competente, soprattutto per quanto riguarda la compilazione della rubrica valutativa e la valutazione di ogni singolo alunno. Grazie all'osservazione e al dialogo, infatti, sono riuscita a crearmi una visione generale dell'andamento degli apprendimenti, ma mi è risultato più difficile rilevare le conoscenze acquisite da ogni bambino. Fortunatamente, in questo sono stata affiancata dalla mia mentore che mi ha aiutata a compilare gli strumenti da me costruiti in precedenza, ma in futuro mi piacerebbe riuscire a concentrare maggiormente la mia attenzione sul singolo, così da riuscire a guidarlo meglio nel suo apprendimento.

Lavorare sulle pratiche valutative rientrava tra i due obiettivi di miglioramento che mi ero posta per quest'anno di tirocinio, insieme al raggiungimento di una maggiore capacità di gestione del gruppo. Rispetto a questo secondo punto, credo di essere riuscita a mettermi alla prova come volevo e di essere maturata, forse avvantaggiata anche dal contesto relativamente tranquillo in cui mi inserivo, dato il numero di alunni abbastanza ristretto con cui ho fatto il mio intervento. Non mancavano però bambini dalla personalità più vivace o momenti in cui risultava più difficile mantenere l'attenzione a lungo, durante le conversazioni di gruppo per esempio, o attività che li rendevano più irrequieti, come quelle motorie. In questi casi sono intervenuta, cercando di mostrare l'autorevolezza che avevo visto ben esemplificata dalle insegnanti della sezione, per ricreare un clima favorevole all'apprendimento. Ho sempre evitato di rimproverare i bambini, ma piuttosto di far capire loro che in quelle condizioni mi risultava difficile continuare la lezione e che i compagni non riuscivano ad ascoltare. Fino all'anno scorso lasciavo questo compito alla mentore non sentendomi capace di farlo, probabilmente a causa di una sorta di insicurezza e timore di risultare autoritaria o antipatica, che mi hanno portata ad essere forse troppo accondiscendente non riuscendo a farmi rispettare come volevo. Quest'anno, invece, mi sono messa più alla prova e nonostante ci siano stati comunque dei momenti di particolare agitazione in cui l'insegnante è intervenuta supportandomi, molti altri li ho gestiti autonomamente. Sia la mentore dell'anno scorso, che la tutor coordinatrice, mi avevano rassicurata dicendo che la giusta

autorevolezza si acquisisce man mano con l'esperienza e che avrei dovuto continuare a lavorarci stimolando maggiormente gli alunni poco attenti e distratti da altro. Scrive Felisatti che "il cammino verso una dotazione competente si sviluppa nel tempo e in modo articolato raccordandosi alle diverse fasi della vita" (2009, p.19) e posso dire che è stato effettivamente così, dovevo solamente superare il mio timore di non riuscire a farlo per iniziare a vedere già i primi passi in avanti in questo senso. Ora però la strada da fare è ancora lunga e non mi resta che continuare a provarci e lavorare su me stessa, guardando le difficoltà non solo come tali ma come nuove sfide che possono aiutarmi a crescere e acquisire nuove conoscenze, a superare i miei stessi limiti, scoprendo lati diversi di me e del mio essere insegnante.

Arrivata a questo punto, credo di aver raggiunto una certa capacità riflessiva che mi permette di essere autocritica non solo nell'individuare i miei punti di debolezza, ma anche le mie migliori qualità come insegnante. In particolare, mi riconosco la capacità di riuscire a creare la maggior parte delle volte lezioni coinvolgenti e motivanti, attraverso un apprendimento attivo e per scoperta, atteggiamento che forse mi porto dietro anche dai tanti anni di servizio come educatrice in parrocchia. Ha influito considerevolmente a consolidare questo mio approccio all'insegnamento il corso di *Didattica dell'italiano L2* tenuto dal professor Santovito, in cui ci sono state descritte alcune teorie volte a spiegare il funzionamento della mente rispetto all'acquisizione delle lingue, ma che possono essere allargate a qualsiasi disciplina. Sia i concetti di bimodalità e direzionalità di Danesi (1988) che il Modello Tripolare di Balboni (1994) evidenziano come la motivazione e il piacere di apprendere siano elementi essenziali per un apprendimento significativo e a lungo termine. Anche prima di frequentare questo insegnamento li ritenevo due fattori molto importanti per stimolare nell'allievo la voglia e la curiosità di conoscere, ma mi basavo solamente sulla mia esperienza personale da studentessa. Sapere, invece, che ci sono anche delle basi teoriche che lo dimostrano mi ha fatto riflettere sulle priorità che dovrei avere nel momento in cui progetto le mie lezioni. Credo che imparare e scoprire debbano essere per i bambini delle esperienze stimolanti e affascinanti, portandoli ad essere curiosi e avere la voglia di spingere la loro conoscenza sempre più in là. Mi è chiaro ora come la

motivazione risulti spesso la principale variabile di successo o insuccesso nel percorso di apprendimento e di quanto sia fondamentale tenerla in considerazione nei processi di insegnamento. Ci ho provato nel mio intervento di tirocinio e, vedendo i *feedback* dei bambini, penso di esserci riuscita e mi auguro di continuare a farlo anche una volta diventata insegnante.

Tornando a Cenerini e Drago (2001), quest'anno molto più rispetto agli altri, so di aver messo in pratica anche il quarto principio professionale dei docenti da loro individuato, che si sposa perfettamente con l'obiettivo del tirocinio di questa annualità. Tale principio vede gli insegnanti come membri di comunità scientifiche e professionali, con il dovere di partecipare alla vita della scuola nelle sue relazioni interne ed esterne, contribuendo alla costruzione di un buon clima. Mettermi in relazione con il territorio e altri soggetti appartenenti al sistema scolastico mi ha permesso di creare un progetto molto stimolante per i bambini, motivati a prender parte ad un'iniziativa importante, concreta e diversa dal solito; ma lo è stato anche per me, che per la prima volta ho potuto collaborare con realtà esterne alla scuola. È stata un'importante occasione in ambito professionale, che mi ha insegnato come prendere contatti e lavorare insieme a soggetti interni (come responsabili di plesso o DS), enti (come il comune) e persone esterne (come l'apicoltrice o le attività commerciali locali). Mi sono sentita "membro attivo della comunità scolastica" contribuendo al suo positivo funzionamento, attraverso la collaborazione "a vari livelli e con i diversi soggetti per progettare, organizzare, realizzare, controllare e valutare i processi" (Felisatti, 2009, p. 20). Questo primo passo sicuramente potrà costituire un buon punto di partenza per ricercare rapporti con il territorio anche in futuro, dopo aver visto in prima persona quante meravigliose opportunità formative possono nascere da questa collaborazione. Opportunità non solo per la scuola, ma anche in senso opposto: offerte dalla scuola al territorio, che oltre a far crescere gli studenti, cresce e si fa cambiare da loro. Questa possibilità si è realmente concretizzata con il mio progetto, al termine del quale, dopo essere venuta a farci visita a scuola, la sindaca Alice Bulgarello ha deciso di aderire con il comune di Polverara all'iniziativa "Comuni amici delle api" da me proposta (Figura 29).



The screenshot shows the website of the Comune di Polverara. At the top, there is a navigation bar with links for 'Homepage', 'Il Comune informa', 'Extranet', and 'Intranet'. Below the navigation bar, there is a header with the text 'POLVERARA COMUNE AMICO DELLE API' and a sub-header 'Polverara Comune Amico delle Api'. The main content area features a cartoon bee illustration on the left and a text block on the right. The text block contains the following information:

Con piacere il Comune di Polverara ha partecipato al progetto **"Bee The Future- Amici delle Api"** proposto dalla scuola dell'infanzia di Polverara.

Così il Comune di Polverara, con delibera di Consiglio Comunale nr. 08 del 26 aprile 2022, è diventato ufficialmente **Comune amico delle Api**.

Per conoscere il percorso formativo e il progetto sviluppati dai nostri bambini [clicca qui](#)

Figura 27 - Polverara: Comune amico delle api

È stata per me e per i bambini un'enorme soddisfazione sapere che siamo riusciti a trasmettere il nostro entusiasmo e impegno nel portare avanti questo progetto anche al consiglio comunale, dando vita a un cambiamento concreto a tutela dell'ambiente. Anche a livello personale, inoltre, ha costituito una buona occasione per spingermi a buttarmi, chiedere, proporre per creare un progetto valido e ambizioso, superando la timidezza, il timore di ricevere un rifiuto o di non riuscire. Le difficoltà ci sono state e con loro anche i momenti di scoraggiamento, ma le ho superate trovando soluzioni addirittura migliori rispetto a quelle di partenza, quindi non posso che ritenermi soddisfatta del risultato.

Ora, alla conclusione di questo lungo, impegnativo ed emozionante percorso, so che grazie alle esperienze di tirocinio vissute in questi anni sono cresciuta moltissimo, sia personalmente che professionalmente, tanto da avvicinarmi a quell'ideale di insegnante che le tutor ci avevano chiesto di descrivere all'inizio del nostro viaggio insieme e che fino a quattro anni fa potevo solo lontanamente immaginare. Penso di aver raggiunto un punto, non di arrivo, ma di partenza per poter intraprendere a settembre un altro nuovo sconosciuto percorso, finalmente non più come studente. Non vedo l'ora di mettermi in gioco totalmente, applicando tutte le competenze acquisite finora e raggiungendone, passo dopo passo, molte altre che aspetto curiosa di scoprire. Auguro a me stessa di mantenere l'entusiasmo e la passione che ho in questo momento e che ho avuto per tutto il mio percorso, anche nello svolgimento della mia professione futura, continuando ad avere io stessa quella voglia di emozionarmi e conoscere che cerco sempre di trasmettere ai bambini che incontro.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Agosti, A., Franceschini, G. & Galanti, M. A. (2009). *Didattica: struttura, evoluzione, e modelli* (pp. 5-268). Bologna: Clueb.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno*. Torino/Novara: Utet/De Agostini.
- Balboni, P.E. (2014). *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare*.
- Banfi, C. & De Amicis, G. (2018). *Il mondo delle api*. Milano: White Star Kids.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad.it Index per l'Inclusione, Edizioni Erickson, Trento, 2008).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bucchioni F., Tosoni, A. (1996). *Educazione motoria e gioco. Proposte ludico-motorie per bambini della scuola elementare*. Novara: DeAgostini.
- Butturini, M. (2012). *Il valore delle routine*. Giunti Scuola: star bene a scuola. Retrieved June 16th, 2022, from <https://www.giuntiscuola.it/articoli/il-valore-delle-routine>
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Lippi, G. & Zanelli, P. (1988). *Una scuola uno sfondo: sfondo integratore, organizzazione didattica e complessità*. Bologna: N. Milano.
- Canevaro, A. (1997). Programmazione per sfondi integratori. *La Didattica*, n. 3, pp. 22-27.
- Caratù, M. (2020). *L'apprendimento significativo e per scoperta. Di cosa si tratta*. Retrieved June 16th, 2022, from <https://www.orizzontescuola.it/lapprendimento-significativo-e-per-scoperta-di-cosa-si-tratta/>
- Carraro, A. & Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Carraro, A. & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per stare bene. Una guida introduttiva all'attività fisica*. Roma: Carocci.
- Casolo, F. (2019). *Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria*. *Pedagogia Oggi, Rivista SIPED*, n. 1. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore.

CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author (trad. it. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Linee guida: testo completo, 2015).

Castoldi, M. (2010). *Valutazione delle competenze*. Retrieved June 16th, 2022, from <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/74778/10447/Voci%20della%20scuola%20-%20valutare%20le%20competenze.pdf>

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.

Cechová, S., Molinari, L. & Minazzi, V. (2020). *Peo e la casa delle api*. Milano: Jaca Book

Cenerini, A. & Drago, R. (Eds.). (2001). *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*. Trento: Erickson.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci Editore.

Cisotto, L. (Ed.). (2007). Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, in Moro F., Cisotto L., *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa Multimedia.

Da Re, F. (2020). *Idee per un curriculum di educazione civica nella scuola dell'infanzia*. Retrieved June 16th, 2022, from https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2021/03/EC_infanzia.pdf

Deleuze, G. (1997). *Differenza e ripetizione*, Milano: Raffaello Cortina.

Dewey, L. (1897). *My Pedagogic Creed*. School Journal (trad.it. Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1954).

Fanti, G. & Infante, S. (2016). *Apina e Fuchetto*. Perugia: Edizioni corsare.

Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa Multimedia srl.

Felisatti E. & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia srl.

Fioretti, S. (2005). *La programmazione per "sfondi integratori"*. *Vita dell'infanzia*, n°1, 35-43.

Formella, K.Z. & Perillo, G. (2018). L'outdoor education e le scuole dell'infanzia nel bosco per crescere a contatto con la natura. *SEMINARE*. t. 39, n° 2, s. 69-82.

Fumarco, G. (Ed.). (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Roma: La Scuola.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. (trad. it. Formae Mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Grion, V. & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erikson.
- Gruppo di Coordinamento Pedagogico Zonale Valdinievole (2017). *Il percorso formativo zonale*. Retrieved June 16th, 2022, from http://pezvaldinievole.altervista.org/wp-content/uploads/2019/05/Relazione-formazione-0_6-Anno-16_17.pdf
- Hall, K. & Arsenault, I. (2019). *Vita da ape*. Milano: Terre di mezzo.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Lamberti, S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Edizioni Junior.
- Lichene, C. (2018). L'educazione "scientifica" nella Scuola dell'Infanzia: prospettive e sviluppi nella letteratura. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(1), 109-117.
- Linee Guida Relazione Tesi Laurea SFPrimaria*, 15 novembre 2017 – Area riservata – Tirocinio 2° anno 2018-2019 – Scienze della Formazione Primaria.
- Mai, P. (2016). I principi base del nostro progetto educativo. W: *L'Asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*, red. Emilio Manes. Roma: Edizioni Tlön.
- Malaguzzi, L. (2017). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Malavasi, L. (2017). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Margiotta, U. (Ed.). (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Oldani, G. & Toson, S. (2020). *AcciPolline! Le avventure dell'ape Valentina*. Independently published.

- Milani, P. (2018), *Genitorialità e educazione. Ricerca e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Nigiris, E. (2005). *Didattica Generale (Edizione breve)*. Milano: Guerini.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Petřeková, J. & Tůma, T. (2016). *L'alveare*. Firenze: Editoriale Scienza.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Quigley, A. & Morgan, P. (2018). *Il mio pianeta Api. Osserva, sperimenta, crea!* Firenze: Editoriale Scienza.
- Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Roma: Carocci.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.
- Stefanetti, C. (2021). Il valore del team working a scuola, la collaborazione tra docenti che funziona. *Mente Didattica. Insegnare didatticamente*. Retrieved June 16th, 2022, from <https://www.mentendidattica.it/il-valore-del-team-working-a-scuola-la-collaborazione-tra-docenti-che-funziona/>
- Teckentrup, B. (2017). *Una piccolo meraviglia della natura*. APE. Vicenza: Sassi Junior.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Tonegato, P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*, Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area riservata – Tirocinio 2° anno 2018-2019 – Scienze della Formazione Primaria.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari: Laterza.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare: progettazione didattica, integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.

Fonti normative

Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2016 "Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente".

L. 107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

L. 92/2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

D.M. 22/06/2020 n.35. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

D.M. 254/2012 *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

UNECE, 2012. *Learning for the Future. Competences in Education for Sustainable Development*.

Miur, D.M 22 giugno 2020, n. 35. *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

Miur, Nota prot. 3337 14 dicembre 2009. *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*.

Muir (2018). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. LXXXVIII, numero speciale.

Muir (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Annali della Pubblica Istruzione.

Documentazione scolastica

PTOF 2022/2025 dell'Istituto Comprensivo di Legnaro.

RAV dell'Istituto Comprensivo di Legnaro.

Piano per l'inclusione 2020/2021 dell'Istituto Comprensivo di Legnaro.

POF 2021/2022 della Scuola dell'Infanzia "Ai Gloriosi Caduti" di Polverara.

Materiale grigio

Appunti personali dell'insegnamento di *Didattica generale*, tenuto dai docenti Santi e Di Masi.

Appunti personali dell'insegnamento di *Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica*, tenuto dalla docente De Rossi.

Appunti personali dell'insegnamento di *Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi*, tenuto dalla docente De Rossi.

Appunti personali dell'insegnamento di *Modelli e strumenti per la valutazione*, tenuto dai docenti Felisatti e Grion.

Appunti personali dell'insegnamento di *Didattica e pedagogia per l'inclusione*, tenuto dai docenti Ghedin e Gonzalez Martinez.

Appunti personali dell'insegnamento di *Fondamenti e didattica delle attività motorie*, tenuto dal docente Carraro.

Appunti personali dell'insegnamento di *Didattica della biologia*, tenuto dal docente Santovito.

ALLEGATI

Allegato 1 – Tabella di progettazione

TITOLO: Bee the future!

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenza chiave

- Competenza in scienze
- Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza

Campo d'esperienza di riferimento

La conoscenza del mondo

Traguardo per lo sviluppo della competenza

- Osserva con attenzione gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
- Formula ipotesi sulle condizioni dell'ambiente e la sua salvaguardia; concorda e mette in atto comportamenti per l'uso consapevole delle risorse e la salvaguardia dell'ambiente.
- Ha consapevolezza della necessità della protezione dell'ambiente e assume atteggiamenti sostenibili e rispettosi.

Obiettivi di apprendimento

- Esplora i fenomeni con approccio scientifico: osserva, descrive, formula domande, sviluppa ipotesi personali.
- Comprende le regole quotidiane di educazione ambientale, mostra un atteggiamento rispettoso dell'ambiente e delle forme di vita che lo popolano.
- Si prende cura di animali e piante, cerca condizioni per mantenerli in vita e in salute.

- È consapevole del proprio ruolo attivo nei confronti della tutela e della salvaguardia dell'ambiente.

Dagli obiettivi formativi prioritari dell'istituto:

- Sviluppare le competenze in materia di cittadinanza attiva: acquisire un atteggiamento responsabile dell'ambiente

Dagli obiettivi dell'offerta formativa di plesso:

- Sviluppare il senso della cittadinanza, in particolare, un comportamento rispettoso del rapporto uomo-natura.

Ambito tematico

La conoscenza delle api a partire dalle loro caratteristiche, vita e organizzazione, arrivando a scoprire l'indispensabile ruolo che ricoprono all'interno dell'ecosistema.

Sensibilizzare alla sostenibilità ambientale e ad attuare azioni concrete a tutela delle api.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi

Gruppo eterogeneo formato da circa 12 alunni, di 3-4-5 anni, con maggioranza di medi e grandi.

Durante tutto l'anno scolastico la scuola lavora su un progetto di educazione ambientale, all'interno del quale mi sono inserita approfondendone un particolare aspetto. Infatti, mentre gli alunni stanno parlando di tutela dell'ambiente e degli organismi che ci vivono, con la mentore abbiamo ritenuto necessario soffermarci sull'attuale tema dell'emergenza api.

Mi è chiaro il bisogno dei bambini di svolgere attività motorie e manipolative, vivere lo spazio esterno ed esperienze di scoperta. Per questo, il mio percorso nel mondo delle api cercherà di toccare tutti questi aspetti.

Situazione problema

Nel primo incontro arriverà a scuola l'Ape Polly (peluche) che spiegherà ai bambini che stanno partendo per un lungo viaggio alla scoperta delle api. In questo viaggio le conosceranno meglio, capiranno che sono loro amiche perché svolgono un ruolo davvero importante per tutti gli abitanti della Terra e che, purtroppo, sono in pericolo. Compito dei bambini sarà quello di scoprire tutto quello che c'è da sapere su di loro e su come è possibile tutelare la loro vita, per aiutare l'Ape Polly e tutte le sue sorelle.

Ma dato che si tratta di una missione davvero importante, c'è bisogno della collaborazione di tutti: l'Ape comunica che dovranno condividere le foto del loro viaggio e le scoperte che hanno fatto anche con gli altri bambini della scuola, con i loro genitori e con la sindaca del paese.

Così tutti capiranno quanto sono importanti le api!

Domande chiave:

- Chi sono le api e come sono fatte?
- Quali sono le differenze tra l'ape e altri insetti simili (bombo, vespa, calabrone)?
- Come sono organizzate e dove vivono?
- Quali sono i loro prodotti?
- Chi è l'apicoltore e cosa fa?
- Le api sono pericolose?
- Perché sono importanti per l'uomo e l'intero ecosistema?
- Cosa mette a rischio la vita delle api?
- Cosa si può fare concretamente per aiutarle e tutelarle?

Conoscenze e abilità

Conoscenze (sapere)	Abilità (saper fare)
<ul style="list-style-type: none">○ Morfologia dell'ape○ Differenze tra l'ape e altri insetti	<ul style="list-style-type: none">○ Riconoscere un'ape, distinguendola da altri insetti simili

<p>simili</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizzazione e vita delle api ○ Alveare ○ Prodotti delle api ○ Ruolo dell'apicoltore ○ Impollinazione ○ Funzione delle api per l'ecosistema ○ Comportamenti a tutela delle api 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comportarsi correttamente quando si vede un'ape ○ Riconoscere il ruolo fondamentale delle api per l'ecosistema ○ Attuare comportamenti a tutela e salvaguardia delle api
--	--

Rubrica valutativa

3 ANNI						
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Conoscenza dell'ape	Conoscere l'ape e la sua vita all'interno dell'alveare	Conosce i colori e la forma dell'ape e la differenza dalla vespa	Conosce i colori e la forma dell'ape, distinguendola dalla vespa.	Conosce i colori e la forma dell'ape, distinguendola con aiuto dalla vespa.	Conosce i colori e la forma dell'ape. Sa che esiste la figura dell'apicoltore.	Conosce i colori e la forma dell'ape.
		Conosce l'alveare e alcuni suoi prodotti	Sa che le api vivono nell'alveare e ne conosce alcuni prodotti.	Sa che le api vivono nell'alveare e producono il miele.		
		Conosce la figura dell'apicoltore	Conosce la figura dell'apicoltore.	Conosce la figura dell'apicoltore.		
Consapevolezza della funzione delle api nell'ecosistema	Riconoscere la relazione tra il lavoro delle api e la vita di piante, animali e uomini	Sa come si nutrono le api	Sa come si nutrono le api e capisce che grazie al loro lavoro abbiamo fiori, frutta e verdura.	Sa che le api si nutrono di fiori e capisce che grazie al loro lavoro abbiamo i fiori.	Sa che le api si nutrono di fiori e che sono insetti importanti.	Sa che le api sono insetti importanti.
		Capisce che grazie al lavoro dell'ape abbiamo fiori, frutta e				

		verdura.				
Comportamenti a tutela delle api	Conoscere e attuare comportamenti responsabili di salvaguardia delle api	Distingue comportamenti positivi e negativi nei confronti delle api Sa comportarsi correttamente quando vede un'ape	Distingue i comportamenti che tutelano o danneggiano le api. Si comporta correttamente di fronte alle api.	Distingue alcuni comportamenti che tutelano o danneggiano le api. Si comporta correttamente di fronte alle api.	Con aiuto, distingue alcuni comportamenti che tutelano o danneggiano le api. Si comporta in modo in parte corretto di fronte alle api.	Con aiuto, distingue alcuni comportamenti che tutelano o danneggiano le api.
Autoregolazione	Regolare pensieri, emozioni e comportamenti	Comprende le consegne e le regole date Presta attenzione Lavora in modo autonomo	Comprende le consegne e le regole date, presta attenzione e lavora in autonomia	Comprende consegne semplici e la maggior parte delle regole, presta attenzione	Dopo qualche sollecitazione, comprende consegne semplici, le regole principali e presta attenzione per parte del tempo	Con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni, comprende consegne semplici e alcune regole
Interesse e partecipazione	Partecipare attivamente e con entusiasmo alla costruzione delle conoscenze	Partecipa attivamente e con impegno alle attività Partecipa ai momenti di dialogo Dimostra interesse verso i contenuti proposti	Partecipa attivamente e con impegno alle attività e ai momenti di dialogo. Dimostra interesse verso i contenuti proposti.	Partecipa alle attività e ai momenti di dialogo. Dimostra interesse verso la maggior parte dei contenuti proposti.	Partecipa ad alcune attività e momenti di dialogo. Dimostra interesse verso alcuni contenuti proposti.	Se sollecitato dall'insegnante, partecipa ad alcune attività.
Collaborazione	Collaborare con il gruppo dei pari, condividendo	Collabora positivamente con i compagni durante le	Collabora positivamente con i compagni durante le	Collabora con i compagni durante le attività e i	Collabora con i compagni durante alcune	Affiancato dall'insegnante, collabora con i

	o idee, spazi e materiali	attività Mostra un atteggiamento favorevole al lavoro cooperativo Rispetta e ascolta le idee e gli spazi dei compagni	attività e i lavori cooperativi. Rispetta e ascolta le idee e gli spazi dei compagni.	lavori cooperativi. Rispetta e ascolta quasi sempre le idee e gli spazi dei compagni.	attività e lavori cooperativi. Rispetta e ascolta alcune idee e spazi dei compagni.	compagni durante attività e lavori cooperativi.
--	---------------------------	---	---	---	---	---

4 - 5 ANNI						
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Conoscenza dell'ape	Conoscere l'ape e la sua vita all'interno dell'alveare	Conosce la morfologia dell'ape e la differenza da altri insetti simili Conosce l'alveare, la sua organizzazione e i suoi prodotti Conosce il lavoro dell'apicoltore	Conosce la morfologia dell'ape, distinguendola da altri insetti. Conosce i prodotti e l'organizzazione dell'alveare e il lavoro dell'apicoltore	Conosce la morfologia dell'ape, distinguendola con aiuto da altri insetti. Conosce alcuni prodotti e parte dell'organizzazione dell'alveare e il lavoro dell'apicoltore	Conosce la morfologia dell'ape e gli aspetti essenziali della vita nell'alveare. Sa che c'è la figura dell'apicoltore	Conosce l'ape e alcuni aspetti della vita dell'alveare
Consapevolezza della funzione delle api nell'ecosistema	Riconoscere la relazione tra il lavoro delle api e la vita di piante, animali e uomini	Sa di cosa e come si nutrono le api Conosce il processo dell'impollinazione Capisce che il lavoro dell'ape ha importanti effetti	Sa come si nutrono le api e il conseguente processo di impollinazione, comprendendone l'importanza per l'ecosistema	Sa come si nutrono le api e il conseguente processo di impollinazione, sa che sono insetti importanti	Sa come si nutrono le api e il conseguente processo di impollinazione	Sa come si nutrono le api

		nell'ecosistema				
Comportamenti a tutela delle api	Conoscere e attuare comportamenti responsabili di salvaguardia delle api	Distingue comportamenti positivi e negativi nei confronti delle api Sa comportarsi correttamente quando vede un'ape Conosce e attua semplici accorgimenti per tutelare la vita delle api	Distingue i comportamenti che tutelano o danneggiano le api. Si comporta correttamente di fronte alle api, attuando accorgimenti per salvaguardarle	Distingue i comportamenti che tutelano o danneggiano le api. Si comporta correttamente di fronte alle api	Conosce alcuni comportamenti che tutelano o danneggiano le api. Si comporta in modo in parte corretto di fronte alle api	Conosce alcuni comportamenti che tutelano o danneggiano le api
Autoregolazione	Regolare pensieri, emozioni e comportamenti	Comprende le consegne e le regole date Presta attenzione Lavora in modo autonomo	Comprende le consegne e le regole date, presta attenzione e lavora in autonomia	Comprende consegne semplici e la maggior parte delle regole, presta attenzione e spesso lavora in autonomia	Dopo qualche sollecitazione, comprende consegne semplici, le regole principali e presta attenzione	Con l'aiuto dell'insegnante o dei compagni, comprende consegne semplici e alcune regole
Interesse e partecipazione	Partecipare attivamente e con entusiasmo alla costruzione delle conoscenze	Partecipa attivamente e con impegno alle attività Partecipa ai momenti di dialogo e riflessione in modo costruttivo Dimostra interesse verso le attività e i	Partecipa attivamente e con impegno alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione in modo costruttivo. Dimostra interesse verso attività e contenuti, intervenend	Partecipa attivamente e con impegno alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione. Dimostra interesse verso attività e contenuti	Partecipa alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione. Dimostra interesse verso la maggior parte delle attività e dei contenuti	Se sollecitato dall'insegnante, partecipa alle attività, ai momenti di dialogo e riflessione. Dimostra interesse verso alcune attività e contenuti

		contenuti proposti, intervenendo e ponendo domande	o e ponendo domande			
Collaborazione	Collaborare con il gruppo dei pari, condividendo idee, spazi e materiali	Collabora positivamente con i compagni durante le attività Mostra un atteggiamento favorevole al lavoro cooperativo, supportando i compagni in difficoltà Rispetta, ascolta e accoglie le idee e gli spazi dei compagni	Collabora positivamente con i compagni durante le attività e i lavori cooperativi, supportando i compagni in difficoltà. Rispetta, ascolta e accoglie le idee e gli spazi dei compagni	Collabora positivamente con i compagni durante le attività e i lavori cooperativi. Rispetta, ascolta e accoglie quasi sempre le idee e gli spazi dei compagni	Collabora con i compagni durante le attività e i lavori cooperativi. Rispetta e ascolta alcune idee e spazi dei compagni	Collabora con i compagni durante alcune attività e lavori cooperativi. Se sollecitato, rispetta e ascolta le idee e gli spazi dei compagni

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico

I bambini durante tutto il corso del progetto realizzeranno attività e lavori (disegni, cartelloni, ecc) che mostreranno tutto ciò che hanno imparato riguardo al tema delle api. I momenti e i prodotti più rilevanti verranno fotografati e raccolti all'interno di un video, accompagnati da scritte esplicative o registrazioni audio in cui i bambini raccontano le loro scoperte e commentano le attività.

In particolare, si cercherà di far emergere perché le api sono importanti per noi e cosa poter fare per aiutarle e tutelarle. Nel corso delle attività verrà deciso insieme agli alunni quali materiali selezionare e come presentarli, in modo che siano loro a

estrapolare i contenuti essenziali e le modalità più efficaci per comunicare ciò che vogliono esprimere.

Come indicato dall'Ape Polly, condivideranno questo prodotto con più soggetti possibili.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

- Valutazione formativa in itinere che consideri la partecipazione alle attività, le conoscenze e le abilità, mediante griglie di osservazione dei singoli alunni, oltre alla rubrica valutativa.
- Valutazione dell'interesse e della comprensione degli alunni da svolgere al termine degli incontri attraverso momenti di conversazione e dialogo.
- Autovalutazione da parte degli alunni del proprio del proprio interesse verso i temi dell'intervento didattico, attraverso l'utilizzo del "termometro delle emozioni" al termine di ogni lezione.
- Valutazione attraverso il confronto con altri soggetti, quali insegnanti e genitori.
- Valutazione finale di gruppo di conoscenze e abilità, attraverso il compito autentico.

Risultati attesi: Mi aspetto un'interessata partecipazione da parte del gruppo ed entusiasmo nello svolgere le attività da me proposte, riuscendo al tempo stesso e attraverso questi due elementi, a sviluppare in loro sensibilità e senso di responsabilità nei confronti dell'ambiente e delle api. Spero, inoltre, di far nascere in loro curiosità e interesse sulla vita di questi importanti insetti, così che siano spinti a parlarne e attuare anche al di fuori della scuola nel lungo termine comportamenti volti alla loro salvaguardia, sensibilizzando anche altre persone.

Allegato 2 – Griglie di valutazione

ALUNNI 3 ANNI	CRITERIO 1			CRITERIO 2			CRITERIO 3			CRITERIO 4			CRITERIO 5			CRITERIO 6				
	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
Nicole	X				X				X				X				X			
Gabriele	X					X				X				X				X		
Aurora	X				X				X					X					X	

ALUNNI 4-5 ANNI	CRITERIO 1			CRITERIO 2			CRITERIO 3			CRITERIO 4			CRITERIO 5			CRITERIO 6				
	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
Luna	X				X					X							X			
Alessia		X				X			X	X				X			X			
Leonardo	X				X				X	X				X			X			
Pietro	X				X				X					X			X			
Cristian	X				X				X				X				X			
Penelope	X					X			X				X				X			
Gaia	X				X				X				X				X			
Mohammed	X					X			X				X				X			
Alessandro			X				X				X		X					X		
Francesco	X					X				X					X				X	

Allegato 3 – Lettera ai genitori

Cari genitori,

sono una tirocinante della facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova. Da circa un mese sto lavorando con i vostri figli al progetto "Amici delle api", volto a far conoscere meglio questi affascinanti insetti e il fondamentale ruolo che ricoprono all'interno dell'ecosistema. In questo avventuroso viaggio i bambini hanno imparato come sono fatte le api, da chi è formata la loro famiglia, com'è organizzata la vita all'interno dell'alveare, ma anche perché sono tanto importanti per noi. Hanno osservato, toccato e annusato tutti i doni che ci regalano e hanno scoperto la magia dell'impollinazione che fa nascere tanti fiori, frutta e verdura.

Il percorso si concluderà con la visita di due grandi ospiti: lunedì 4 aprile verrà a farci visita un'apicoltrice e venerdì 8 aprile arriverà il sindaco Alice Bulgarello, per sottolineare ancor di più l'importanza della tutela delle api.

Purtroppo, infatti, abbiamo visto che questi preziosi insetti sono in pericolo e continuano a diminuire a causa di inquinamento, pesticidi, insetticidi e parassiti. Ma abbiamo anche trovato diversi modi per aiutarle!

Ciascuno di noi può dare un piccolo contributo, con dei semplici accorgimenti:

- Fare attenzione all'uso di pesticidi e insetticidi, cercando di utilizzare metodi alternativi o prodotti naturali
- Lasciare i fiori nei prati invece di strapparli
- Non uccidere le api e aiutarle offrendo loro un po' di acqua e zucchero se le vediamo in difficoltà
- Coltivare piante e fiori che piacciono alle api
- Acquistare miele e prodotti delle api da apicoltori locali, così da preservare la loro presenza sul territorio e avere figure che le accudiscono

Per fare un primo passo con un gesto concreto ho deciso di regalare ad ogni bambino un sacchettino contenente un miscuglio apistico, ossia un insieme di semi da cui nasceranno fiori particolarmente graditi alle api, che potrete piantare nel vostro giardino o balcone di casa.

Ho preparato, inoltre, una lista di merende sane a base di miele, con cui insieme ai vostri bambini sosterrete gli apicoltori gustando una dolce prelibatezza!

Sperando che il progetto vi piaccia, mi auguro che con la vostra collaborazione possiate diventare anche voi "amici delle api".

Sara Rigoni

*Quest'ape non è una piccola cosa,
senza di lei non avremmo un narciso
né un tulipano né una rosa.
Se ami la bellezza non dimenticare:
è quest'ape che devi ringraziare.*

(A. De Falco, M. Princivalle)



RICETTE CON IL MIELE



LATTE E MIELE



TÈ E MIELE



PANCAKES CON MIELE



BI SCOTTI AL MIELE



PANE E MIELE



YOGURT MIELE E NOCI



FORMAGGIO E MIELE



BANANA E MIELE

Allegato 4 – Diploma “Amico delle api”



Allegato 5 – Analisi SWOT

Compilazione ex-ante

Analisi SWOT PW Tirocinio 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI CRITICITÀ
<p>ELEMENTI INTERNI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studente • Soggetti coinvolti • Contesto di realizzazione • Project work 	<p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse per l'argomento ○ Forte motivazione per una nuova esperienza e voglia di mettersi alla prova ○ Saper motivare gli alunni ○ Capacità riflessive, relazionali e gestionali ○ Disponibilità al confronto ○ Flessibilità <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sezione poco numerosa il pomeriggio: migliore conoscenza dei bambini e attenzione ai loro apprendimenti ○ Coinvolgimento delle altre sezioni del plesso ○ Rapporto positivo con le insegnanti della scuola ○ Collaborazione pregressa con la mentore in altre esperienze di tirocinio ○ Disponibilità ed entusiasmo della mentore per la proposta progettuale ○ Responsabile di plesso molto disponibile e accogliente nei confronti delle mie idee ○ Apertura del dirigente scolastico nei confronti dei tirocinanti 	<p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Timore di trovare difficoltà nella gestione della classe ○ Preoccupazione per le tempistiche del quinto anno, soprattutto dopo i rallentamenti dovuti all'Erasmus ○ Difficoltà organizzative nel poco tempo disponibile ○ Dubbi sulla valutazione degli apprendimenti ○ Timore di non proporre attività adeguate alle età di ogni bambino e di non riuscire coinvolgere tutti ○ Scarsa conoscenza del territorio, non essendo il mio comune di residenza <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Poca conoscenza della sezione con cui lavoro dovuta all'osservazione necessariamente concentrata in pochi giorni ○ Sezione in quarantena o possibili assenze di molti bambini ○ Discontinuità nella frequenza di alcuni bambini: frequentano solo alcuni pomeriggi a settimana, perdendo la continuità del progetto

	<p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Contesto quasi familiare ○ Disponibilità di risorse e strumenti da poter utilizzare ○ Più ambienti a disposizione: sezione, aula polivalente, giardino ○ Disponibilità di compresenze ○ Cooperazione del <i>team</i> docenti ○ Possibilità di far entrare un esperto esterno <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacità di abbracciare diversi livelli dei bambini ○ Capacità di incuriosire e far partecipare attivamente i bambini utilizzando una pluralità di metodologie e tecniche ○ Apporto corretto al PTOF (progetto di educazione ambientale) ○ Fondato su solidi riferimenti teorici e normativi ○ Molti materiali disponibili per il tema prescelto ○ Visita dell'apicoltore 	<p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mancanza di uno spazio interno grande (es palestra) ○ No disponibilità a uscite didattiche ○ No possibilità di lavorare in intersezione per il rispetto delle bolle <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sezione eterogenea: la presenza di bambini di età diversa richiede un'accurata progettazione
<p>ELEMENTI ESTERNI</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Soggetti esterni ● Contesti esterni 	<p style="text-align: center;">OPPORTUNITÀ</p> <p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tirocinio indiretto e confronto con il gruppo ○ Consulenze del tutor coordinatore ○ Progettare con esperto esterno ○ Collaborazione con i genitori ○ Possibile collaborazione con il comune ○ Possibile partecipazione all'iniziativa "Comuni amici delle api" e al progetto "3BEE" <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Arrivo della primavera ○ Campus universitario Agripolis 	<p style="text-align: center;">RISCHI</p> <p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mancanza del permesso del dirigente per le uscite ○ Possibile scarsa sensibilità dei genitori al progetto o difficoltà a comunicare con loro ○ Possibile scarso interesse del comune a collaborare con la scuola ○ Emergenza di eventuali imprevisti (studenti assenti, cambi di programma improvvisi) <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tempistiche delle uscite incoerenti con i tempi del tirocinio

Compilazione ex-post

Analisi SWOT PW Tirocinio 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI CRITICITÀ
<p>ELEMENTI INTERNI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studente • Soggetti coinvolti • Contesto di realizzazione • Project work 	<p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse per l'argomento ○ Forte motivazione per una nuova esperienza e voglia di mettersi alla prova ○ Saper motivare gli alunni ○ Capacità riflessive, relazionali e gestionali ○ Disponibilità al confronto ○ Flessibilità ○ Voglia di fare ricerca, ampliare le conoscenze personali in merito all'argomento ○ Attenzione verso la progettazione di lezioni coinvolgenti ○ Cura nello svolgere una precisa e continua documentazione dell'intervento <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sezione poco numerosa il pomeriggio: migliore conoscenza dei bambini e attenzione ai loro apprendimenti ○ Coinvolgimento delle altre sezioni del plesso ○ Rapporto positivo con le insegnanti della scuola ○ Collaborazione pregressa con la mentore in altre esperienze di tirocinio ○ Disponibilità ed entusiasmo della mentore per la proposta progettuale ○ Responsabile di plesso molto disponibile e accogliente nei confronti delle mie idee ○ Apertura del dirigente scolastico nei confronti dei tirocinanti ○ Grande interesse, attenzione, partecipazione e coinvolgimento da parte dei bambini ○ Insegnante esperta di lavoro cooperativo, che mi ha fornito utili consigli 	<p>STUDENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preoccupazione per le tempistiche del quinto anno, soprattutto dopo i rallentamenti dovuti all'Erasmus ○ Difficoltà organizzative nel poco tempo disponibile ○ Dubbi sulla valutazione degli apprendimenti ○ Scarsa conoscenza del territorio, non essendo il mio comune di residenza ○ Difficoltà nella previsione e gestione dei tempi ○ Tendenza a proporre troppe attività <p>SOGGETTI COINVOLTI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Poca conoscenza della sezione con cui lavoro dovuta all'osservazione necessariamente concentrata in pochi giorni ○ Discontinuità nella frequenza di alcuni bambini: frequentano solo alcuni pomeriggi a settimana, perdendo la continuità del progetto

	<p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Contesto quasi familiare ○ Disponibilità di risorse e strumenti da poter utilizzare ○ Più ambienti a disposizione: sezione, aula polivalente, giardino ○ Disponibilità di compresenze ○ Cooperazione del <i>team</i> docenti ○ Possibilità di far entrare un esperto esterno <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacità di abbracciare diversi livelli dei bambini ○ Capacità di incuriosire e far partecipare attivamente i bambini utilizzando una pluralità di metodologie e tecniche ○ Apporto corretto al PTOF (progetto di educazione ambientale) ○ Fondato su solidi riferimenti teorici e normativi ○ Molti materiali disponibili per il tema prescelto ○ Visita dell'apicoltore ○ Utilizzo di un metodo per scoperta e multisensoriale 	<p>CONTESTO DI REALIZZAZIONE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No disponibilità a uscite didattiche ○ No possibilità di lavorare in intersezione per il rispetto delle bolle ○ Mancanza di una LIM o proiettore con cui mostrare video <p>PROJECT WORK:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sezione eterogenea: la presenza di bambini di età diversa richiede un'accurata progettazione
<p>ELEMENTI ESTERNI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soggetti esterni • Contesti esterni 	OPPORTUNITÀ	RISCHI
	<p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tirocinio indiretto e confronto con il gruppo ○ Consulenze del tutor coordinatore ○ Collaborazione con esperto esterno (apicoltrice) ○ Collaborazione con i genitori ○ Collaborazione con il comune ○ Partecipazione all'iniziativa "Comuni amici delle api" ○ Conoscenze personali con attività commerciali del territorio e piccoli apicoltori, che hanno fornito materiale gratuito da portare a scuola ○ Utilizzo dei social per raggiungere un maggior numero di soggetti <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Arrivo della primavera ○ Rete bibliotecaria molto fornita 	<p>SOGGETTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mancanza del permesso del dirigente per le uscite ○ Emergenza di eventuali imprevisti (studenti assenti, cambi di programma improvvisi: apicoltore) ○ Difficoltà a prendere contatti con il comune e lunghe tempistiche ○ Difficoltà a comunicare con i genitori, poco contatto personale <p>CONTESTI ESTERNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tempistiche delle uscite incoerenti con i tempi del tirocinio