



UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI
DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

Regioniamo:
percorsi attivi tra le Regioni d'Italia

Relatore

Prof.ssa Lorena Rocca

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Laureanda
Isabella Barison

Matricola: 1154476

Anno accademico: 2021-2022

Indice

Introduzione	5
1 L'evoluzione del concetto di regione	7
1.1 La parola "regione"	7
1.2 I paradigmi in geografia	10
1.3 La fase preparadigmatica	11
1.4 Positivismo e determinismo geografico nella geografia regionale	12
1.5 Il possibilismo francese	13
1.6 La regione nel Neopositivismo	16
1.7 La geografia teoretico-quantitativa	18
1.8 La crisi del Neopositivismo e la Geografia Umanista	19
1.8.1 La metafora umanista	21
1.9 Le regioni italiane	25
2 Lo studio delle Regioni Italiane nella storia: i programmi ministeriali	27
2.1 Dalla Legge Casati al 1905	27
2.2 La riforma Gentile del 1923	30
2.3 I programmi del Secondo Dopoguerra	31
2.4 I programmi del 1955	33
2.5 I programmi del 1985	34
2.6 Le Indicazioni Nazionali	36
2.7 Le Indicazioni nazionali del 2004 e la Riforma Moratti	37
2.8 Le Indicazioni Nazionali del 2007	38
2.9 Le Indicazioni nazionali del 2012	40
2.10 Le Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018	42
3 Approccio alle Regioni d'Italia tramite percorsi attivi	45
3.1 Le Regioni d'Italia viste da dentro la scuola	45
3.2 Incontrare stili diversi di apprendimento	53
3.3 Percorsi attivi per le Regioni d'Italia	54
3.3.1 Regioni d'Italia e... Metodo Montessori	55
L'ambiente	55
I materiali	56

Il ruolo dell'insegnante	57
La mente assorbente	58
Le classi	59
Le Regioni d'Italia con il Metodo Montessori	59
I contrasti	62
Presentazione 1 per la Scuola dell'Infanzia	62
Presentazione 2 per la Scuola dell'Infanzia	64
Presentazione 2 per la Scuola Primaria	65
Gli incastri geografici	66
Incastro dell'Italia Montessori - Presentazione 1	71
Incastro dell'Italia Montessori - Presentazioni successive	73
3.4 Regioni d'Italia e... Metodo della ricerca	76
3.4.1 Metodo della ricerca e... scuola senza il libro di testo	77
3.4.2 Metodo della ricerca e... <i>Cooperative Learning</i>	80
3.5 Regioni d'Italia e... <i>Outdoor Education</i>	83
3.5.1 Le Regioni d'Italia e... Piccola Polis	87
3.6 Regioni d'Italia e... Yoga educativo	90
3.6.1 Proposte per lo Yoga Educativo	90
3.7 Regioni d'Italia e... <i>Game Based Learning</i>	93
3.7.1 I giochi "geografici" esistenti	95
3.7.2 La Tombola Geografica	95
3.7.3 I giochi delle Regioni d'Italia in scatola	100
3.7.4 Regioni d'Italia e... giochi digitali	102
3.8 Regioni d'Italia e... Letteratura per l'infanzia	104
3.9 Regioni d'Italia e... scatole	110
3.10 Regioni d'Italia e... Giro d'Italia	113
3.11 Regioni d'Italia e... viaggiatore misterioso	114
3.12 Regioni d'Italia e... <i>podcast</i>	115
Conclusioni	117
Bibliografia	119
Sitografia	123
Allegati	

Introduzione

L'insegnamento della Geografia, nonostante la ricchezza dei suoi linguaggi, (Staluppi, 2002) è spesso malvisto o addirittura odiato, tanto dagli allievi quanto dagli e dalle insegnanti, perché considerato quasi esclusivamente mnemonico (Corna Pellegrini, 2018). Tra gli argomenti più ostici troviamo le Regioni d'Italia (Vignola, 2016) e le motivazioni fornite dal corpo docente sono la lontananza dei temi dalla realtà dei bambini, l'astrattezza dei concetti, la difficoltà nel riassumere le notizie più importanti, l'elevata numerosità delle regioni e il sentimento di noia che esse suscitano. Nei libri di testo le regioni appaiono come elenchi di informazioni e liste di nomi e questo fa passare l'idea che per conoscere la geografia sia sufficiente imparare a memoria la cartografia, la toponomastica e la descrizione e memorizzazione dei luoghi. Inoltre, sembra essere una materia considerata facile e per questo, forse, non ci si sforza più di tanto dal punto di vista didattico (Corna Pellegrini, 2018), ma il fatto di non riconoscerne la complessità significa "dare alla didattica della geografia un limitato ventaglio di possibilità di scelta, un numero ridotto di temi da affrontare, di sguardi interpretativi da adottare appiattendosi così le numerose possibilità racchiuse in questa disciplina" (Rocca, 2010). Anche se non è facile abbandonare l'idea tradizionale di Geografia, il cui scopo è quello di descrivere il mondo, a favore di una nuova Geografia basata su concetti e valori, che utilizza un'impostazione problematica e che integra strumenti d'indagine classici con quelli moderni Corna Pellegrini (2008, 2018), è doveroso tener presente che "la geografia ha la sua maggiore efficacia educativa quando riesce a mostrare la complessità dei punti di vista che interagiscono e negoziano scelte e azioni per il cambiamento del territorio, della sua organizzazione e dei possibili modi per abitarlo e trasformarlo" (Rocca et al., 2016, p.48). Coniugare le metodologie didattiche di tipo nomotetico con quelle di tipo idiografico è un compito arduo che richiede un cambiamento radicale del tradizionale ruolo dell'insegnante e dell'allievo: l'insegnante è chiamato a diventare regista e l'allievo ricercatore (Formica, 2004).

Queste riflessioni mi hanno spinto ad interrogarmi sulle modalità adottabili per rendere coinvolgente l'argomento Regioni d'Italia per le bambine e i bambini delle classi quinte. La domanda di ricerca che ha guidato il presente elaborato di tesi è stata proprio: "Come si può rendere motivante lo studio delle Regioni d'Italia?"

L'elaborato si sviluppa attraverso tre capitoli.

Il primo capitolo presenta una panoramica dal punto di vista storico del concetto di "regione", la sua evoluzione attraverso i cambiamenti di paradigma, fino ad arrivare alla concezione odierna di sistema territoriale.

Il secondo capitolo analizza come il tema regionale sia stato inserito nei diversi programmi scolastici dall'Unità d'Italia fino alle ultime Indicazioni Nazionali e ai Nuovi scenari 2018, con la constatazione della presenza di difficoltà nella messa in pratica dei loro principi nell'insegnamento.

Il terzo e ultimo capitolo presenta inizialmente una panoramica sulla percezione dell'argomento "Regioni d'Italia" visto da dentro la scuola, per poi passare alla descrizione di diverse modalità utili a proporre le Regioni d'Italia. Gli spunti emersi dalle interviste che ho posto ad alcune insegnanti, la messa in pratica di alcune idee della Professoressa Rocca e altre proposte incontrate in rete, mostrano come la lezione frontale non sia l'unica via percorribile, anzi, con un po' di creatività e spirito d'iniziativa, è possibile progettare lezioni sulle Regioni anche in chiave olistica, cercando, così, di incontrare i diversi stili di apprendimento presenti in classe.

1 L'evoluzione del concetto di regione

Quando si cerca di dare un senso preciso alla parola "regione", o ancor più al concetto "regione", il conflitto tra il linguaggio scientifico e quello comune si esaspera. (Pierre George)

1.1 La parola "regione"

La geografia è un ramo della conoscenza presente fin dall'antichità. La parola geografia ha origine, già etimologicamente, come "scrittura" e come "disegno" del mondo e la ritroviamo in versione mitica e prescientifica fra le culture più antiche (Dardel, 1986), tanto che possiamo affermare che ogni civiltà, ogni cultura, ha avuto una sua geografia. Viene quasi spontaneo pensare che i popoli, fin dall'antichità, abbiano pensato geograficamente, tenendo in considerazione le condizioni del territorio in cui vivevano e domandandosi se altri popoli vivessero in altri luoghi. Analizzando le scelte compiute dagli australopitechi per posizionare i bivacchi, i campi base, i siti destinati al macello di animali e quelli per la fabbricazione di strumenti, Coppens (2008) e i suoi collaboratori parlano di "organizzazione culturale del territorio". Descrivono, infatti, come già per gli australopitechi ogni luogo avesse una specifica funzione e gli spostamenti degli ominidi non erano legati al caso, ma in base alla percezione del territorio. Anche dall'antica Grecia e dall'Egitto ci arrivano conferme sulla presenza della geografia: lo testimoniano racconti, enumerazioni di paesi, abbozzi di carte geografiche (Frémont, 2007).

L'interesse per i problemi geografici, i resoconti di viaggio e le descrizioni di regioni apparvero, quindi, molto prima che la geografia fosse riconosciuta come disciplina scientifica. Il suo campo di indagine comprendeva la natura (conformazioni del suolo, piante, rocce, presenza delle acque, clima), le società umane (i gruppi sociali con la loro storia e la loro cultura spazialmente considerate), ma anche i loro rapporti, le relazioni, le influenze e gli influssi. Il fatto di imporre un ordine e una struttura allo spazio smisurato, apparentemente illimitato, risponde a uno dei bisogni più essenziali dell'intelletto umano (Brotton, 2013, p. 21).

Ma se la geografia è considerata una scienza “molle” (Frémont, 2007) per la sua poliedricità, la sua trasversalità (Serianni, 2012) e la sua eterogeneità nel relazionarsi con le altre discipline (Frémont, 2007), anche elaborare una definizione precisa del concetto di “regione” non è facile. Le difficoltà risiedono per Vallega (1983) nella terminologia estremamente varia e nelle diverse accezioni ad essa attribuite (regione naturale ed umana, regione storica, regione economica, urbana, omogenea, uniforme, semplice, funzionale, etc). Biasutti (1962, pp.13-14) nota che il termine regione viene spesso confuso con quello di paesaggio: “È comune, per esempio, l’affermazione che l’Italia, chiusa con le sue isole tra le Alpi ed il mare, costituisca una ottima regione naturale. Ma benché essa abbia su quasi tutto il suo perimetro, buoni confini ‘naturali’, segnati cioè dalla natura, e benché su tutto il suo territorio si verifichi la preminenza di taluni elementi strutturali e morfologici, climatici, idrografici, ecc., nessuno potrebbe sostenere che il paesaggio naturale dell’Italia sia uniforme... Gli elementi comuni, come si è detto, non mancano, ma essi non sono tanto numerosi o tanto marcati da conferire alla regione italiana il valore di una unità paesistica: si può aggiungere che appaiono in essa molto più decisamente gli elementi comuni dovuti all’uomo e alla sua storia. E in questo senso la regione italiana può essere considerata con fondamento una buona regione geografica; non può ambire invece alla qualifica di regione naturale”. L’ambiguità sul concetto di regione è così ampia che Turco (1984, p. 9) la definisce come: “un recettore spugnoso della riflessione scientifica contemporanea, un luogo polimorfo in cui speranze degli uomini ed ambizioni del potere, viver minuto e prospezioni sofisticate, senso comune e sapere scientifico assai differentemente qualificato, s’incrociano e convivono spesso nel segno d’una insidiosa ambiguità”.

Probabilmente anche a noi pensando al termine “regione”, viene subito in mente la conformazione delle regioni amministrative segnate sulla cartina dell’Italia. Anche se facciamo una ricerca sul web, la parola “regione” ci porta all’elenco dei siti ufficiali delle regioni amministrative dell’Italia. Eppure la parola “regione” non viene utilizzata solo per questo.

Il vocabolario ci aiuta ad ampliare gli orizzonti: per quanto riguarda le discipline che si dedicano allo studio del territorio, parte definendola come un'ampia parte della superficie terrestre, distinta per caratteri particolari (geografici, storici, antropici) che ne fanno un'unità ben distinta rispetto alle regioni vicine o all'insieme che la comprende e arriva certamente alla definizione di regione in sede politica e amministrativa, ovvero ognuno degli enti territoriali in cui può essere ripartito uno stato a ordinamento regionale, dotati, in base a leggi costituzionali e ordinarie, di autonomie amministrative più o meno ampie e anche di una limitata potestà legislativa propria (*r. italiane, r. a statuto normale, r. a statuto speciale*), ma passa anche attraverso il significato più generico di ampia estensione della superficie terrestre e di altri pianeti e astri, o dello spazio (*r. settentrionali-Europa, r. centrali-Asia; le r. lunari; le alte r. dell'atmosfera; le r. celesti o del cielo, le costellazioni delle r. boreali*); attraverso la definizione di spazio dominato da un centro di polarizzazione o gravitante su una concentrazione industriale generata e sostenuta da un polo di sviluppo (*r. funzionale*); attraverso la declinazione data dal punto di vista militare, che suddivide il territorio nazionale in sei grandi circoscrizioni (*r. militare*); attraverso la zoogeografia, la quale classifica ciascuna delle aree in cui sono divisi i regni, ognuna caratterizzata da particolari endemismi e associazioni faunistiche, a loro volta suddivise in sottoregioni (*r. paleartica, r. neartica, r. neotropicale, r. etiopica, r. orientale e r. australiana*); infine, attraverso la fitogeografia, la quale studia la distribuzione geografica delle piante e delle loro comunità (*r. floristiche*) (www.treccani.it).

Proprio il vocabolario fa emergere come nel corso della storia della geografia il concetto di regione sia stato molto dibattuto e abbia assunto caratteristiche diverse mano a mano che emergevano i diversi movimenti di pensiero. Di seguito vedremo proprio come il concetto di regione si è evoluto nel tempo, prima però è doveroso introdurre il concetto di "paradigma", costruito che permette di ricostruire il *fil rouge* dell'evoluzione del pensiero geografico.

1.2 I paradigmi in geografia

Tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, Thomas Kuhn, un fisico tedesco, elabora una teoria ritenuta illuminante. Egli parte dalla considerazione secondo cui la scienza non è un processo lineare, bensì è un alternarsi di periodi tranquilli di “scienza normale”, caratterizzati da un continuum stabile di accrescimento della conoscenza, e di rotture che portano a radicali sconvolgimenti. Questi momenti di crisi interrompono la continuità all’interno delle discipline. Per definire questi periodi Kuhn introduce il concetto di “paradigma” e “mutamento di paradigma”. Definisce paradigma “una costellazione di punti d’arrivo” - che comprende valori, tecniche, principi, procedimenti metodologici e concezioni culturali, universalmente riconosciuti, che è condivisa e fa da riferimento al lavoro della “comunità scientifica” di una determinata epoca e da essa è usata per dare legittimità a problemi e soluzioni (Capra, 1993). Hagget (1997) lo identifica come una sorta di “supermodello” che fornisce le regole utili ai ricercatori per indagare i fenomeni e produce un attaccamento generale che li porta ad opporsi all’aggressione contro il paradigma. Per questo motivo risulta difficile delineare il paradigma corrente, ma solamente nel momento in cui il paradigma muta è possibile intravedere confini e limiti di quello precedente (Capra, 1993). Ed è proprio la sensazione di crisi e insoddisfazione di fronte alle spiegazioni dettate dal paradigma corrente che fa nascere il nuovo paradigma. Esso può non essere accettato immediatamente dall’intera comunità scientifica e, per questo, può per un certo tempo coesistere con il vecchio paradigma. Non si tratta quasi mai di un’aggiunta a qualcosa che è già noto (Kuhn, 1978). Chi accetta il nuovo paradigma fa una sorta di “atto di fede”, in quanto la scelta è puramente soggettiva e, infatti, questo è uno dei limiti della teoria di Kuhn, che però, appunto, è solo una teoria che ci permette, però, di interpretare la realtà, anche quella dell’evoluzione del pensiero geografico.

Ragionando in termini di paradigmi, possiamo parlare di paradigma positivista - astratto-matematico, ovvero quello delle scienze che si basano sulla generalizzazione di fenomeni riproducibili e prevedibili, come la matematica, la fisica e la fisiologia; e di paradigma storicista, quello delle discipline che tendono

a catturare le caratteristiche individuali ed irripetibili del loro oggetto, come la storia (Capel, 1987). Analizzando la storia del pensiero geografico, Capel (1987) vede un continuo avvicinarsi di questi due paradigmi in una dialettica che ha fatto emergere tante “nuove geografie”. Capel (1987) distingue la storia del pensiero geografico in due momenti: il primo si conclude nel Settecento, mentre il secondo inizia con l’istituzionalizzazione universitaria della geografia a metà Ottocento. Tra questi due periodi si inserisce una fase intermedia definita da Holt-Jensen (1999) “preparadigmatica”, durante la quale si inizia a riflettere sui “due problemi” chiave della geografia: lo studio della differenziazione sulla superficie terrestre e lo studio della relazione uomo-ambiente.

1.3 La fase preparadigmatica

Secondo Kuhn la fase preparadigmatica è quella che precede la formazione del paradigma e che generalmente si fa finire nella prima metà del XVIII secolo. L’emergere delle riflessioni regionali e del concetto di “regione naturale” possono essere ricollegate all’opera di Buache del 1752, il quale, tentando di stabilire dei criteri razionali per interpretare la divisione del territorio francese, propone di attribuire la qualifica di regione naturale ai bacini fluviali, “in quanto il fiume e la sua valle costituiscono una sede che determina ‘in modo naturale’ le forme di insediamento, di agricoltura e di allevamento. Nel corso del secolo successivo il concetto si avvale di notevoli progressi, poiché il substrato fisico della regione naturale venne identificato nelle strutture geologiche, di cui il bacino idrografico è un’espressione” (Vallega 1995, p. 21).

Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) possono essere considerati allo stesso tempo gli ultimi rappresentanti della geografia classica e gli iniziatori della geografia come disciplina scientifica. Sono loro che aiutano a cambiare la considerazione della figura del geografo e della sua attività: è colui che compara le varie regioni indagate, ne scopre le caratteristiche simili e individua leggi che ne regolano l’organizzazione. Lo studio della regione assume, quindi, una nuova valenza. Von Humboldt, infatti, vede il mondo diviso in una serie di

regioni naturali, ciascuna con il proprio insieme di piante e animali. Livingstone (1992) nota come l'inclinazione di Humboldt nei confronti delle analisi regionali sulla vegetazione permetta uno "scivolamento da un sistema di analisi basato sulle evidenti caratteristiche morfologiche verso un nuovo *epistema* che enfatizza l'intera sottostante coesione ecologica" (Livingstone, 1992, p. 138). Se gli studi precedenti si erano accontentati di descrivere e classificare sommariamente le diverse parti della Terra (Ritter, 1974), la moderna geografia deve anche compararle fra loro. La Geografia Generale Comparata studia, quindi, le relazioni tra la Terra e l'uomo, dando maggior peso a quest'ultimo ma senza dimenticare la reciproca influenza. La Terra, con le sue varietà, serve l'uomo, soddisfa i suoi bisogni e ne indirizza le aspettative verso il suo bene. Con la sua diversità nella sua unità, la Terra è vista al servizio dell'uomo e Ritter, influenzato dalla filosofia idealista hegeliana, riconduce questa concezione alla volontà di Dio. La geografia diventa così studio delle leggi generali che regolano l'unità del mondo apparentemente diversificato, opera suprema di Dio.

Alla fine del 1700 la regione è considerata una componente del territorio statale, distinta in base a discriminanti politiche o vagamente etniche. Nei periodi successivi, si parla di *paradigma positivista* e di *paradigma storicista* e anche la storia del concetto di regione si caratterizza in base all'avvicendamento di questi due paradigmi.

1.4 Positivismo e determinismo geografico nella geografia regionale

Il primo vero e proprio paradigma, individuato da Capel (1987) e Holt-Jensen (1999), è il positivismo, delineato nella seconda metà del XVIII secolo, periodo in cui emerge la necessità di dare una 'base scientifica' alla geografia affinché si affermi come disciplina accademica. Si adotta un approccio nomotetico, sforzandosi di comprendere le leggi che controllano la natura, le relazioni costanti che esistono tra i fenomeni osservati, rifiutando, qualsiasi posizione assunta a priori, non verificabile scientificamente. Abbandonato l'atteggiamento descrittivo, caratterizzato dalla raccolta di dati e informazioni, se ne adotta uno di tipo

interpretativo, che conferisca credibilità alla geografia, rendendola scienza empirica.

Se Humboldt ricerca la distribuzione dei fenomeni naturali nello spazio in funzione delle interdipendenze da cui sono legati e Ritter sposta l'attenzione sulle relazioni tra ambiente fisico e gruppi umani, è con Ratzel, maggior esponente del positivismo, che i fenomeni fisici vengono inquadrati in visioni d'insieme, premessa indispensabile per la costruzione di una geografia completa. L'intenzione è quella di spiegare i nessi di causalità che intercorrono tra l'ambiente fisico e il corpo umano ed è proprio questo carattere unidirezionale che viene sottolineato dalla maggior parte dei geografi di questo periodo: si va dal fisico all'umano, quindi le forme di organizzazione del territorio sono il prodotto di condizioni fisiche.

In base a questo atteggiamento, qualificato come *determinismo geografico* (Vallega, 1989), la geografia umana deve studiare le varie influenze che la natura esercita sugli esseri viventi cercando di ricondurle a leggi generali. Vallega (1983, 1995) afferma che i rapporti tra la società e l'ambiente sono visti in chiave ecologica, ma il primo protagonista è sempre l'ambiente fisico: la struttura fisica è la causa e l'organizzazione del territorio l'effetto. Insediamenti e fatti umani vivono di luce riflessa, subiscono effetti ed, entro certi limiti, reagiscono.

1.5 Il possibilismo francese

In reazione al Positivismo e al Naturalismo cominciano a svilupparsi, negli ultimi due decenni dell'Ottocento, varie correnti di pensiero. Si oppongono al materialismo deterministico che riduce l'uomo, i fenomeni sociali e storici, ad oggetti indagabili con lo stesso metodo usato per le scienze naturali. In Francia nasce la corrente *storicista*, che continua a fare uso di concetti derivanti dalle scienze naturali e biologiche, ma si orienta verso l'utilizzo di metodi qualitativi, piuttosto che nomotetici. Se il principio determinista aveva supposto l'esistenza di un rapporto unidirezionale, che procedeva dall'ambiente verso il comportamento umano, la nuova concezione ipotizza un rapporto bidirezionale, composto da

alcuni impulsi generati dall'ambiente e da altri generati dalle comunità. Impulsi che interagiscono e che mutano nel tempo (Vallega, 1989), secondo il principio della "causalità complessa", così definita da Vidal de la Blanche. Prende avvio una corrente che, solo nel 1922, lo studioso Febvre denomina come *possibilismo*. Per i possibilisti esiste, da un lato, il fattore natura, l'ambiente, che rappresenta l'elemento attivo di base e che si offre alle società umane, dall'altro il fattore uomo, la società, che con le sue conoscenze tecniche e culturali rappresenta l'elemento attivante. Secondo Vidal de la Blanche l'uomo è libero, ma il suo agire è limitato dall'ambiente. L'uomo, infatti, in quanto agente geografico fa una scelta fra le diverse possibilità offerte dalla natura, ma non è detto che sia la scelta migliore, né che sia l'unica scelta possibile, in quanto dipende dal proprio modello culturale, conoscenze tecnologiche comprese. L'uomo supera, quindi, gli ostacoli della natura, dando luogo ad un ambiente umanizzato, una regione unica ed irripetibile. È così che i possibilisti contrappongono al concetto di regione naturale quello di regione umanizzata, caratterizzata da 'peculiarità' o 'connotazioni', o fattezze sensibili individuabili nei paesaggi creati dai diversi stili di vita dell'uomo" (Rocca, 2011, p. 32), cioè "uno spazio in cui una comunità umana, dotata di una propria cultura (genere di vita), organizza un territorio, costituito da un solo ambiente fisico, o da più ambienti fisici contigui. La circostanza secondo cui era considerato 'regionale' anche un territorio composto da più ambienti fisici dava luogo alla confutazione del concetto di regione naturale, secondo il quale una regione è necessariamente costituita da un solo ambiente fisico. Di qui il rifiuto del principio di causalità unidirezionale, in base al quale l'ambiente era la causa della regione. Infatti, se una regione si estende su più ambienti fisici si deve dedurre che a determinarla siano anche altre cause: quelle umane, appunto" (Vallega, 1995, p. 24). Il compito del geografo possibilista è quello di indagare come, in particolari luoghi, l'ambiente abbia costituito la piattaforma su cui la società umana si è organizzata.

Anche il concetto di "paesaggio" rispetto all'accezione utilizzata in precedenza in questo caso assume un significato differente. Secondo Adalberto Vallega (1983) infatti, i possibilisti ritengono che con il termine "paesaggio" si debba integrare un significato più ampio, si dovrebbero prendere in considerazione anche gli uomini

che insediano un determinato territorio, quindi il termine non si limita ad identificare solo ed esclusivamente le forme naturali.

Sono molti gli studiosi che si sono espressi in merito al termine "paesaggio". Secondo Sestini esso è "l'unità organica in cui ciascun elemento riveste una propria funzione, sì che mutando uno di essi, ne risentono più o meno tutti gli altri" (Sestini, 1963, p. 53). Secondo Sestini, quindi, il singolo elemento di ogni paesaggio che lo compone riveste un ruolo chiave e modificando la posizione di anche solo uno di essi si può modificare il paesaggio. Il paesaggio quindi non è altro che un equilibrio dinamico tra oggetti e fenomeni che lo caratterizzano. Esso ha delle particolari caratteristiche formali e strutturali che sono connesse al suo passato e si modificano nel corso del tempo. Quindi, per definire un paesaggio, è opportuno effettuare uno studio accurato di diversi elementi che lo caratterizzano e che sono in grado di trasformarlo nel corso del tempo. Si prendono in considerazione tutti gli aspetti socio-culturali, le organizzazioni degli individui, le forme economiche presenti sul territorio, le caratteristiche naturali e geografiche, quelle legate alla vita.

Lo stesso Ruocco (1965, p. 54) afferma che il paesaggio non è altro che "un insieme reale con particolari caratteristiche formali e strutturali connesse con la sua vita anteriore."

Occorre però fare un'ulteriore precisazione, infatti, secondo Sestini (1965) non si deve confondere il paesaggio con la regione. All'interno della regione ci possono essere anche diversi paesaggi, di conseguenza questi termini non hanno lo stesso significato. Il genere di vita caratterizza la regione, esso si esprime attraverso uno o più paesaggi connessi fra di loro. Questi due termini quindi nonostante siano strettamente connessi sono differenti.

Nel possibilismo di Vidal, a differenza del determinismo, si sostiene che ogni civiltà è strettamente legata alla componente ambientale in cui vive e si sviluppa. Nonostante ci possano essere dei contesti simili, le componenti culturali giocano un ruolo fondamentale per l'evoluzione delle società.

Per la prima volta grazie agli studi regionali di Vidal si ricerca una connessione tra i fenomeni ambientali e quelli umani all'interno di una stessa area. Fino a questo

momento essi venivano considerati in modo slegato perché appartenevano a due aree diverse. Con il possibilismo quindi viene meno la spaccatura tra il concetto di geografia fisica e umana. Ogni regione viene considerata adesso come un organismo con una propria personalità e un carattere ben definito derivante dall'ambiente e dalla società.

L'ambiente fisico quindi è determinante e generatore di substrati. Il substrato fisico è caratterizzato da diversi vincoli e opportunità che sono connessi alla cultura e alla tecnologia. Queste condizioni permettono alla comunità di formarsi e di dar vita al concetto di "regione".

1.6 La regione nel Neopositivismo

Secondo la teoria di Kuhn, i paradigmi non sono compartimenti stagni, ma è possibile trovare una commistione di elementi comuni. Questo accade anche per il paradigma storicista, nel quale continuano a permanere tratti naturalisti ed evoluzionisti, tanto che Capel (1987) afferma che la corrente positivista non si interrompe mai.

Per la prima volta, le idee del neopositivismo trovano chiara espressione nelle attività del cosiddetto Circolo di Vienna, dando vita, verso gli anni Venti, ad una nuova corrente che prende il nome di Neopositivismo o Positivismo Critico o Empirismo Logico.

Queste e simili visioni costituiscono la base dell'unità ideologica e scientifico-organizzativa del neopositivismo, che prende forma negli anni '30 e a cui, oltre ai positivisti logici, si avvicina un certo numero di rappresentanti americani della filosofia della scienza di direzione positivista-pragmatica (Morris, Bridgeman, Margenau, ecc.), la scuola logica di Lviv-Varsavia (A. Tarski, K. Ajdukiewicz), la scuola di Uppsala in Svezia, il gruppo logico di Munster in Germania.

Il neopositivismo è nato e si è sviluppato come una corrente filosofica che pretende di analizzare e risolvere i problemi filosofici e metodologici attuali posti dallo

sviluppo della scienza. Fondamentalmente contrapponendo la scienza alla filosofia, il neopositivismo ritiene che l'unica conoscenza possibile sia solo la conoscenza scientifica speciale. Pertanto, il neopositivismo agisce come la forma più radicale e consistente di scientismo nella filosofia del Novecento.

In questo periodo, per dar forza anche al pensiero scientifico si sviluppano nuove tecnologie come quella degli elaboratori che permette all'uomo di effettuare un'analisi scientifica più accurata. "L'euforia quantitativa raggiunge il massimo apogeo negli anni Cinquanta, allorché tutte le scienze sociali provano ad introdurre questi metodi come apparente panacea per risolvere i propri problemi" (Capel, 1987, p. 211).

Nel neopositivismo si cerca di dare una nuova definizione alla terminologia "regione" poiché cambia la visione dell'uomo rispetto alla corrente possibilista. Infatti, il paradigma storicista-possibilista continuava a descrivere le regioni come organismi unici ed irripetibili, era tendente all'approssimazione e quindi non poteva essere ritenuto valido dai neo-positivisti alla ricerca di una precisione scientifica e di risposte valide e analizzabili. Le analisi regionali che venivano fatte in precedenza non sono accantonate ma sono, nel neopositivismo, valutate confrontando dati che aiutano a creare un pensiero oggettivo.

Per progredire nella conoscenza e diramare delle leggi che siano attinenti a delle situazioni reali, è necessario prendere in considerazione le relazioni spaziali fra due o più fenomeni presenti sull'intera superficie terrestre. In questo modo si rifiuta la "visione eccezionale" della geografia poiché essa viene considerata solo come un concetto teorico, astratto e non strettamente attinente alla realtà dove non è presente un campo di indagine unico e irripetibile.

Nel Neopositivismo quindi la geografia teoretica "deve prestare attenzione alla disposizione spaziale dei fenomeni di un'area non ai fenomeni in quanto tali. Il territorio si può quindi intendere, oltre che come complesso di forme, anche come sede di elementi eterogenei e in qualche modo collegati all'insediamento umano" (Vallega, 2008, p. 50).

In questo momento storico si entra nella fase della geografia teoretica, essa si fonda sul principio che per dare delle risposte si devono effettuare delle teorie scientifiche che si basino sulla realtà, quindi strettamente legate al mondo reale, all'analisi e allo studio dei fenomeni.

1.7 La geografia teoretico-quantitativa

La visione e le teorie idiografiche e regionaliste di R. Hartshorne vengono accantonate e criticate dalla corrente neopositivista che si oppone a questo modo di pensare e di agire. I neopositivisti partono da una visione più scientifica, si pongono come obiettivo quello di cercare una risposta che si basa su legge generali e teoriche che valgano in ogni situazione, senza ricercare il particolare.

“Pervenire ad asserzioni astratte di validità generale indipendentemente dalla posizione geografica assoluta dei fenomeni considerati” (Vagaggini, 1976, p. 119) è di fondamentale importanza. Ecco perché nel neopositivismo si prendono in considerazione le regioni come elementi funzionali, non si bada più al solo ed unico spazio geografico mutevole nel corso del tempo ma si valutano anche elementi relativi. Vagaggini e Dematteis, quindi, per la prima volta spostano il focus di studio sulle regioni e vanno a considerare le proprietà intrinseche dei fenomeni per estrarre, in un secondo momento, le proprietà generali dello spazio da applicare in tutte le regioni.

Una regione funzionale può essere considerata come un'area in cui è presente qualsiasi tipologia di servizio attorno alla quale emergono altri complessi cittadini. Si differenziano dalle regioni formali perché quest'ultime sono caratterizzate, nella maggior parte dei casi, da confini naturali e sono caratterizzate da piccoli sistemi. Il concetto di regione funzionale invece è strettamente collegato anche alla Teoria delle Località Centrali elaborata nel 1933 da Walter Christaller (1893-1969).

Secondo lo studioso i servizi si dispongono sul territorio in modo “razionale”, su cui sono presenti degli attori razionali (consumatore, produttore, venditore) che scelgono volontariamente di vivere e abitare una determinata regione poiché

traggono vantaggio dal sistema economico di essa. Questo è un modello interpretativo che consente anche di analizzare la formazione delle reti urbane, che quindi derivano dalla presenza di una serie di servizi in una determinata zona. Da questi principi funzionalisti delle regioni, si possono formare delle leggi che siano generiche ma che portino effettivamente alla scomposizione del territorio in più unità regionali e ad una organizzazione migliore di esse.

Secondo Vallega la regione può essere definita come “l'area dominata da un centro di polarizzazione appartenente ad un elevato ordine gerarchico” (Vallega, 1981, p. 82).

La regione viene vista, quindi, come una rete interdipendente di aree diverse, in cui ogni area ha uno stretto legame con quella contigua, permettendo al territorio di essere organizzato sia economicamente sia sotto altri aspetti. La regione quindi non è identica in ogni sua parte, ma è costituita in modo razionale ed è la teoria della polarizzazione che permette di valutarla come regione funzionale, ovvero un territorio organizzato e diretto da una sua parte, economicamente più sviluppata.

1.8 La crisi del Neopositivismo e la Geografia Umanista

Negli anni sessanta, gli studiosi iniziano a mettere in discussione le teorie neopositiviste, non si cerca più di analizzare ogni fenomeno studiandolo e analizzandolo in modo razionale e matematico. Questo cambio di concezione deriva certamente da una maggiore sfiducia nei confronti del progresso e della scienza oggettiva. L'approccio scientifico da molti studiosi viene considerato fallimentare perché con esso l'uomo non è stato in grado di risolvere molte problematiche che affliggono la società. Sono queste le ragioni che portano a superare la corrente neopositivista, considerata fallace e debole, permettendo la nascita di molte altre correnti che possono essere considerate critiche o radicali, le quali si oppongono completamente alle teorie neopositiviste e a tutte le strutture e analisi razionali e rigide effettuate in precedenza. La realtà oggettiva derivante dalle teorie positiviste viene superata da quella soggettiva, questa è la fase della

geografia umanistica: il mondo deve essere considerato in modo differente, ognuno ha la propria visione soggettiva e non esiste la cosiddetta “neutralità dell’osservatore” (Capel 1987).

Ci si allontana quindi dai metodi di ricerca quantitativi e dai modelli spaziali secondo cui una persona è vista come una sorta di statistica astratta. Al contrario, la geografia umanistica riconosce la fenomenologia come sua base filosofica e l’ermeneutica come sua base metodologica. I concetti e le disposizioni di base della Geografia Umanistica vengono formulati per la prima volta dal geografo Yi-Fu Tuan (1974), il quale afferma che è il luogo ad incarnare l’esperienza e l’aspirazione di un popolo. “Si ha quasi la sensazione che questo gruppo di studiosi abbia proceduto ad una sorta di “rimozione” del vocabolo 'landscape' attuando poi un 'ritorno del rimosso' attraverso il vocabolo 'place' (Lando, 2011, p. 279).

“Il luogo non è solamente un fatto da spiegare nella più ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalle prospettive delle persone che gli hanno dato significato” (Tuan, 1977, p. 92). Ad esso non è mai stato attribuito un preciso valore scientifico, è assimilabile al vocabolo “cosa”: *ogni luogo è un luogo* allo stesso modo in cui *ogni cosa è una cosa* (Lando, 2012, p. 279). Tuan (1978b) nota che la parola 'luogo' ha un contenuto più profondo rispetto a 'localizzazione', in quanto è un’entità unica, un insieme speciale, carica di storia e di significato, un *elemento* essenziale della strutturazione dello spazio della quotidianità di ognuno (Lando, 2012). “Concerne uno spazio ridotto, ma ben definito e non senza qualche estensione: la casa, il campo, la via, la piazza...” (Frémont, 1978, p. 95). Su di esso si fissa l’esperienza e l’aspirazione di un gruppo solidale e coeso ed si caratterizza per tratti fisici ed elementi culturali: “la personalità del luogo è composta da proprietà naturali (la struttura fisica del suolo) e dalle modificazioni prodotte dalle successive generazioni degli esseri umani” (Tuan, 1978b, p. 117).

Ogni spazio, regione, luogo o area, secondo gli umanisti ha una propria identità ben riconoscibile e una propria retorica. Le percezioni degli spazi sono soggettive e personali, contrapponendosi a quanto sostenevano i positivisti secondo i quali i confini delle regioni dovevano essere determinati senza alcun equivoco. Questo

nuovo modo di pensare porta, quindi, ad una rivalutazione di tutta la dimensione spaziale e della geografia. La stessa realtà, tra gli anni '70 e '80 viene interpretata in modo completamente diverso a seconda delle correnti seguite. Il risultato di questa diversità di pensieri porta ad un forte rifiuto della corrente neopositivista.

Questo superamento spinge gli uomini a provare un forte “scetticismo verso i grandi postulati e le grandi teorie dell’era moderna” (Johnston & Gregory, 1998).

1.8.1 La metafora umanista

La Geografia Umanistica, con tutta l'eterogeneità dei suoi temi e metodi, è definita come un approccio che cerca di mettere la persona al centro della geografia. L'espansione degli orizzonti ideologici degli anni '70, la liberalizzazione della società, i movimenti contro la guerra e il raggiungimento di una relativa prosperità economica per la maggior parte della popolazione nei paesi sviluppati trasformano la scienza geografica da schemi analitici spaziali scienziati al mondo della vita umana.

Il fattore unificante è l'attenzione al mondo interiore di una persona, la percezione dell'ambiente e le attività basate su idee e conoscenze geografiche. L'approccio umanistico è caratterizzato, infatti, dalla triade "percezione - comprensione – comportamento". L'approccio umanistico è un sistema di visione del mondo basato sull'affermazione che la personalità umana è il valore più alto della società. Gli indirizzi umanistici della dottrina si basano sulla posizione di priorità dell'individuo e sul riconoscimento del suo valore principale, dotato del diritto al libero e pieno sviluppo e alla rivelazione delle sue inclinazioni naturali. Allo stesso tempo, una persona è considerata come una personalità integrale, le sue conoscenze intellettuali, i suoi riflessi, le sue capacità, i suoi bisogni e le sue aspirazioni sono un unico sistema, i cui elementi interagiscono tra loro e possono svilupparsi efficacemente solo nell'unità.

L'approccio umanistico prevede l'attenzione prioritaria ai problemi dell'esistenza umana, la ricerca del senso della vita, la definizione di orientamenti valoriali, lo

sviluppo di aree creative di attività, la responsabilità, lo sviluppo di nuovi approcci alla comprensione e allo sviluppo della personalità umana, lo sviluppo di nuove direzioni scientifiche sull'uomo. Un posto prioritario è dato alla considerazione delle capacità di una persona di scegliere e dirigere il proprio sviluppo, gestirlo e controllare questo processo.

Questa nuova visione porta a considerare l'uomo come essere sociale ed è ciò che fa la differenza rispetto alla corrente di pensiero precedente. Nella teoria neopositivista infatti non c'era spazio per la soggettività dell'uomo, questo è sottolineato anche dagli studi di David Ley secondo cui "il determinismo, l'economicismo e l'astrazione insiti negli studi quantitativi sembravano voler abolire l'intenzionalità umana, l'uomo e la sua cultura" (Ley, 1981, p. 250).

La visione distaccata e oggettiva della realtà presentava diverse lacune. Secondo Lowenthal (1961) "I luoghi nei quali viviamo, quelli che visitiamo e attraverso cui viaggiamo, [...] contribuiscono alle nostre immagini della natura e dell'uomo. Tutti i tipi di esperienza [...] si uniscono per creare la nostra immagine individuale della realtà. La superficie della terra è data, per ogni persona, dalla rifrazione, passata attraverso lenti culturali e personali, dell'abitudine e dell'immaginazione. Siamo tutti artisti e architetti paesaggisti, nel creare l'ordine e nell'organizzare lo spazio, il tempo, la causalità in accordo con le nostre percezioni e preferenze" (Lowenthal, 1961, p. 260).

Appare quindi evidente come le regioni in questo periodo storico non vengono considerate in modo asettico come spazi delineati da confini in cui vigono delle regole che ogni uomo dovrebbe rispettare, tutt'altro: la teoria umanistica ribalta completamente questa concezione, poiché la regione è strettamente connessa alla natura dell'uomo, ogni luogo rappresenta le persone che ci vivono con le loro abitudini e differenze. Nessuno può organizzare le regioni cercando di organizzare lo spazio altrui. Nella visione di Lowenthal (1961), infatti, le regioni devono essere considerate anche in maniera soggettiva poiché si devono prendere in considerazione tutti i contenuti culturali presenti in esse. Lo spazio è semplicemente costituito da intersezioni di elementi mobili che non sono stagnanti.

D'altra parte, un luogo è uno spazio che è stato in qualche modo commissionato per soddisfare una sorta di bisogno umano.

Le tesi di Lowenthal vengono anche sostenute da Edward Relph (1981b, pp. 109-110), secondo cui "concetti come spazio, paesaggio, città, regione, hanno per noi un significato, in quanto li possiamo rapportare alle nostre esperienze dirette di questi fenomeni. Da ciò deriva che non è sufficiente analizzare la regione solo nei suoi aspetti "visivi", quelli cioè legati alle componenti naturali (le condizioni ambientali, climatiche, morfologiche) ed alle attività economiche (la cultura materiale del gruppo che l'ha formato): sono invece i valori, le rappresentazioni, i significati ed i vari processi sociali che li ricoprono e si sovrappongono, che assumono una considerazione sempre più importante". Piuttosto che una comprensione astratta dello spazio adottata con una visione positivista, c'è un'enfasi sul concetto di "dasein" (essere nel mondo), che è il concetto più basilare della fenomenologia esistenziale. Di conseguenza, il geografo dovrebbe andare oltre l'esaminare "l'uomo in uno spazio astratto" ed esaminare "l'uomo/Dasein esistente nel mondo".

Gli umanisti fondamentalmente spiegano e interpretano il rapporto tra uomo e spazio con un approccio storico. L'umanesimo non tratta le persone come macchine. L'umanesimo è la convinzione che uomini e donne possano migliorare le condizioni della loro vita pensando e agendo per sé stessi, e soprattutto esercitando la loro capacità di ragionamento (Ralph, 1981).

Come notato sopra, l'umanesimo in geografia si è sviluppato come critica del positivismo e della rivoluzione quantitativa in geografia. La principale obiezione degli umanisti alla rivoluzione quantitativa è che i suoi strumenti e le sue ipotesi non spiegano adeguatamente il mondo umano e i problemi umani, in particolare quelli relativi alle istituzioni sociali, agli atteggiamenti, alla morale, ai costumi e all'estetica.

I geografi umanisti mantengono il contatto con il mondo dell'esperienza quotidiana e riconoscono il potenziale umano della creatività, se non della celebrazione. I seguaci di questo approccio vedono la geografia come "lo studio della terra come

casa dell'uomo". Per questo, la geografia umanistica non è la scienza della terra nel suo scopo ultimo. Infatti, nelle discipline umanistiche, la conoscenza del mondo umano si acquisisce attraverso lo studio delle istituzioni sociali. Queste istituzioni possono essere viste sia come esempi della creatività umana sia come forze che limitano la libera attività degli individui. La geografia umanistica comprende il mondo umano esaminando il rapporto delle persone con la natura, il loro comportamento geografico, i loro sentimenti e pensieri riguardo allo spazio.

La posizione (paesaggio, regione) è un concetto chiave nella geografia umana. Gran parte della scrittura umanistica è dedicata a spiegare e chiarire lo spazio. Dal punto di vista umanistico, il significato di un luogo (paesaggio, regione) è inseparabile dalla coscienza dei suoi abitanti (uomini). La portata dello spazio come concetto varia in base all'espansione di pensieri, sentimenti ed esperienze che costituiscono la coscienza dei residenti.

Territorio e luogo sono anche importanti istinti animali. Alcune specie animali difendono i loro habitat dagli intrusi. Il comportamento umano, l'attaccamento e la collocazione nel territorio mostrano una chiara somiglianza con quelli di altri animali. Tutti gli animali, compresi gli esseri umani, occupano spazio e lo usano. Più degli animali, gli esseri umani sviluppano un attaccamento emotivo all'accoglienza perché soddisfano i loro bisogni biologici (bevande, cibo e riposo). Inoltre, hanno una forte memoria rispetto agli animali. L'uomo ricorda il passato e pensa al futuro. A causa di questi sentimenti, attribuisce grande importanza a eventi come la nascita e la morte.

Di conseguenza, la persona diventa emotiva e dà più importanza al luogo di nascita. Come il campo sia diventato un luogo intensamente umano è compito dei geografi umani esplorare e spiegare, secondo i predicatori della geografia umana.

Per la prima volta il Paesaggio viene descritto approfonditamente e interpretato, viene dato un significato ad ogni luogo che non viene più visto in modo asettico ma strettamente collegato alla natura dell'uomo. Per comprendere al meglio la natura dei territori vengono analizzate le componenti soggettive, cioè tutte le pratiche sociali all'interno del territorio e la coscienza del gruppo. La geografia

umanistica quindi è antropocentrica, l'uomo svolge un ruolo chiave e non può essere considerato semplicemente come un essere prevedibile e quantificabile, ecco perché riuscire ad interpretare la realtà soggettiva è fondamentale. L'uomo quindi deve essere valutato nel suo ruolo attivo nell'ambiente (Lando, 2011, p. 261).

In questa corrente di pensiero quindi si assiste ad un cambiamento di concezione evidente delle regioni. Esse vengono analizzate considerandole come spazio vissuto, come luogo in cui gli individui sviluppano la propria personalità, le proprie usanze e abitudini. Senza l'analisi del vissuto non si può avere una visione oggettiva delle regioni.

1.9 Le regioni italiane

“Nel 1968, con l'approvazione della legge elettorale n. 108 del 17 febbraio, si avviò concretamente la costituzione delle Regioni a statuto ordinario” (Ambrosi, 2010). Nonostante, le varie correnti di pensiero, oggi in molti credono che le regioni siano delle entità naturali, che siano sempre esistite e non riescono a concepire il territorio italiano in modo differente rispetto a quello di oggi. L'attuale suddivisione del territorio italiano non è strettamente legata a studi accurati da parte di esperti ma deriva principalmente da scelte di natura politico-culturale. Questa partizione quindi non è detto che sia la più giusta e soprattutto naturale, tuttavia è ormai accettata.

Dopo aver diviso il territorio italiano in regioni, ad ognuna di esse è stato dato un nome e dei “confini” territoriali. Quindi, oggi, oggettivamente sono state delimitate le aree di ogni regione, indipendentemente dalla corrente umanistica, sono state utilizzate infatti le circoscrizioni statistiche che erano state analizzate per raggruppare tutti i dati nel momento in cui avvenne l'unità d'Italia.

Per la prima volta si parlò di “regioni d'Italia” nel 1861, con Pietro Maestri. “L'ordine del giorno Targetti peraltro innovò sia pure solo in piccola parte alla tradizione italiana in materia di regioni che iniziò con la ripartizione del territorio del Regno di

Italia in 14 compartimenti fatta da Pietro Maestri nel 1864 ai fini delle statistiche nazionali, sociale ed economiche per definire le diverse tipologie di produzione del territorio del nuovo Regno, che non comprendeva però l'allora ancora esistente Stato Pontificio" (Pizzetti, 2015). La divisione in 14 compartimenti di Maestri viene poi ripresa da Alfeo Pozzi che, nel 1870, pubblica un manuale ad uso scolastico che si intitola "L'Italia nelle sue presenti condizioni fisiche, politiche, economiche e monumentali". In questo volume Pozzi aggiunge all'elenco del Maestri anche la regione Lazio, ormai diventata parte integrante dello Stato italiano, portando così a 15 il numero complessivo delle regioni.

Inizialmente la Commissione Temporanea per l'Istituzione delle Regioni non è molto convinta della suddivisione in regioni, si teme, infatti, che possa minare l'unità d'Italia appena raggiunta. Nel 1912 la Direzione Generale di Statistica identifica gruppi di province con il termine Regione. Olinto Marinelli e Roberto Almagià sostengono questa divisione in regioni nel 1924, dopo queste scelte l'Italia viene formalmente divisa in regioni che ancora oggi vengono studiate nei libri di testo scolastici. Anche durante il periodo fascista si teme che le regioni possano minare un territorio centralizzato, uno "Stato Nazionale forte nello spirito e nel corpo" (Acerbo, 1923). Dopo la Seconda Guerra Mondiale l'articolo 131 della Costituzione conferma la presenza delle regioni: "Sono costituite le seguenti regioni: Piemonte, Valle d'Aosta, Lombardia; Trentino Alto Adige; Veneto; Friuli-Venezia Giulia; Liguria; Emilia-Romagna; Toscana; Umbria; Marche; Lazio; Abruzzi; Molise; Campania; Puglia; Basilicata; Calabria; Sicilia; Sardegna".

Viene anche sottolineato dall'onorevole Mannironi come non sia lo Stato a creare le regioni ma esso le riconosce, "perché le Regioni esistono come realtà economiche, storiche, geografiche, linguistiche ecc." (Camera dei deputati, vol.VII, p. 846).

2 Lo studio delle Regioni Italiane nella storia: i programmi ministeriali

2.1 Dalla Legge Casati al 1905

Nel periodo immediatamente seguente all'Unità, la scuola italiana è afflitta da numerose problematiche. Tra le questioni più urgenti, quella dell'alfabetizzazione popolare è decisamente improrogabile, perché strettamente connessa anche all'esigenza di costruire l'identità nazionale del neonato "popolo italiano". L'istituzione dell'istruzione obbligatoria è il primo passo volto a raggiungere quest'obiettivo.

Nel 1860 prima e nel 1867 poi, entrano in vigore i primi Programmi Ministeriali per la Scuola elementare dell'Italia unificata. I primi rispondono soprattutto alla necessità di uniformare la scuola e la sua impostazione culturale dal punto di vista organizzativo ed sono, di fatto, un'estensione a tutto il territorio italiano delle direttive già in vigore in Piemonte fin dal 1859 (Legge Casati). Nei programmi del 1860, l'insegnamento della geografia viene così descritto: "ripetizione della nomenclatura geografica; divisione del globo; Stati principali dell'Europa, e loro metropoli; breve descrizione dell'Italia." e poi: "nelle scuole elementari non si vuol insegnare né l'etica, né il diritto costituzionale, né la storia d'Italia, né la fisica, né la geografia, ma darne solamente quelle nozioni più elementari di che i fanciulli sono capaci, e che possono riuscir loro di grande giovamento sia che vogliano proseguire negli studi, sia che debbano abbandonare le scuole. Nel resto molte nozioni intorno ai doveri dell'uomo furono già date nella seconda e nella terza classe; molti fatti di storia patria saranno già stati proposti o come esercizi di memoria o come argomenti di composizione; alcune notizie intorno a cose naturali o ai fenomeni più comuni della natura si pongono in tutto il corso elementare; la nomenclatura della geografia fisica fu già insegnata nella terza classe. Il maestro della quarta deve ordinare e schiarare alcun poco tutte le cognizioni già acquistate intorno a questi argomenti, aggiungervi una breve descrizione dell'Italia, e quelle altre nozioni che i giovanetti non avranno potuto apprendere negli anni precedenti." I programmi del 1867, dal canto loro, si spingono più in là nel tentativo di

uniformare la scuola unitaria anche dal punto di vista più squisitamente scolastico e formativo.

In generale, la sostanza della scuola dell'epoca è lo specchio della società: la scuola è intesa sostanzialmente come trasmissione di nozioni, all'interno delle quali prevalenti sono quelle in lingua italiana (leggere e scrivere), religione ed aritmetica (far di conto), con obiettivi squisitamente pratici. Materie quali storia e geografia sono marginali: il maestro può fare cenno a tali nozioni negli spazi temporali rimanenti, senza avere l'intenzione di approfondire in maniera particolare gli argomenti.

Non è dello stesso avviso, però, Michele Coppino, Ministro della Pubblica Istruzione e promotore della omonima Legge di Riforma della Scuola del 1877. Coppino ritiene che le masse debbano acquisire, tramite l'istruzione obbligatoria, maggiore consapevolezza dei propri diritti e dei propri doveri di cittadinanza e che l'insegnamento non debba affatto limitarsi a impartire nozioni di lettura, scrittura e aritmetica. La legge Coppino eleva, così, da due a tre gli anni di obbligo scolastico sia per i fanciulli che per le fanciulle, imponendo anche, alla fine del biennio, un anno di corso serale o festivo; inoltre, e ciò costituiva una novità assoluta, introduce delle sanzioni per le famiglie che disattendono all'obbligo. I programmi prevedono l'insegnamento dell'italiano e della matematica in primis, nonché di nozioni riguardanti i "doveri dell'uomo e del cittadino". Sono caratterizzati da una maggiore attenzione per le materie scientifiche e non prevedono espressamente l'insegnamento della religione, cosa che causa lo sdegno di moltissimi cattolici benestanti e che viene interpretata in vario modo, data la formulazione incerta dello stesso testo di legge. Vengono ad ogni modo introdotte materie nuove, quali la ginnastica e l'educazione civica. Si tratta di una legge e di una presa di posizione indubbiamente lungimiranti per l'epoca, che però prevede che, per quanto riguarda l'insegnamento della geografia, le nozioni di base vengano apprese in maniera del tutto mnemonica, con il solo supporto del libro di testo.

Nuovi programmi seguono nel 1888, promossi dal pedagogista Aristide Gabrielli, il quale pone l'accento sull'osservazione diretta della realtà e della natura, per realizzare "l'istruzione dei sensi", nonché sull'esigenza di programmare un modello

di istruzione valido per tutto il territorio nazionale. I programmi, influenzati dal positivismo, attribuiscono molta importanza al metodo sperimentale e scientifico, ma, in ogni caso, non si discostano dal concetto secondo cui il libro debba restare al centro di tutto il processo educativo, anche se integrato con altri strumenti. Per quanto riguarda l'insegnamento della geografia le direttive stabilite da Gabelli promuovono un insegnamento focalizzato sull'osservazione e sulla partecipazione attiva dell'alunno, soprattutto per quanto riguarda il confronto tra le nozioni apprese e lo spazio vissuto in prima persona. Lo scopo di questo insegnamento doveva essere, tra l'altro, quello di infondere nello studente un forte senso di appartenenza per il territorio nazionale e per educarlo alla cittadinanza. Per la prima volta, dunque, non ci si limita a porre al centro dell'attività didattica il libro di testo, ma si richiede un largo uso della carta geografica, la quale dev'essere letta e utilizzata dagli alunni con sicurezza. A tale scopo, si sottolinea anche l'importanza del disegno. Nonostante il grande impegno profuso nella redazione di questi programmi ministeriali decisamente innovativi rispetto ai precedenti, la situazione reale non cambia più di tanto e la realtà didattica della geografia rimane per lo più limitata all'apprendimento mnemonico.

I Programmi redatti nel 1894, invece, si pongono soprattutto l'obiettivo di eliminare lo studio "del troppo e del vano", con l'obiettivo di tornare ad una scuola che sia soprattutto del popolo, che istruisca (il necessario) e (soprattutto) che educi. Un tale concetto presuppone che le varie materie siano presentate in virtù della loro funzione educativa: la storia deve favorire i sentimenti patriottici e nazionalistici e sostenere l'avventura coloniale italiana appena iniziata, e la geografia è relegata ad un ruolo complementare nell'obiettivo di stimolare il patriottismo. La geografia è dunque accorpata alla storia e ai "diritti e doveri del cittadino". La carta geografica viene utilizzata e serve innanzitutto a conoscere il proprio territorio (già in terza elementare) e poi quello nazionale e mondiale. Si legge nel testo della Legge: "Questo insegnamento si propone di dare a tutta l'istruzione quel compimento e quel carattere che meglio si convengono ai bisogni ed alle aspirazioni della nazione italiana; intende a far conoscere ed amare la patria, divenuta libera e grande per virtù dei pensatori e dei martiri che ne prepararono il riscatto da lungo servaggio; vuole indurre il convincimento che l'onore e la ricchezza del Paese

dipendono dalla probità, dall'ingegno, dal lavoro e dal coraggio dei cittadini. Risultato supremo deve essere dunque la coscienza del diritto nata ed afforzata col sentimento del dovere, e il compiacersi spontaneo del fanciullo sentendo di appartenere ad una nazione stimata e potente, che da Roma trasse auspicii di unità e grandezza. Perché' mai non si perda di vista il concetto che le tre discipline qui aggruppate ne devono formare una sola nel metodo, nelle applicazioni e negli effetti, è d'uopo considerare che dalla loro coordinazione dipende di poter dare la prima forma, cioè la più durevole, di un'educazione civile. Ma ognuna di esse, pur concorrendo ad uno stesso fine, ha bisogno di seguire talvolta un sentiero suo proprio e valersi di metodi particolari, e perciò più convenienti al profitto. (...) Sarebbe ozioso rammentare ai maestri la naturale e intima connessione fra la storia e la geografia d'Italia e spiegar loro le ragioni, per cui sembrò savio partito trascorrere alquanto nei programmi, oltre i confini del nostro paese.”

2.2 La riforma Gentile del 1923

La riforma della scuola dovuta a Giovanni Gentile, filosofo neoidealista e Ministro dell'Istruzione del governo Mussolini, è il risultato di numerosi accadimenti storici: la crisi del giolittismo, la Grande Guerra e l'ascesa al potere di Benito Mussolini. L'impostazione neoidealista di Gentile è ben visibile nella sua riforma, dalla quale viene escluso il positivismo della precedente, a favore, appunto, dell'idealismo. La riforma introduce l'obbligo scolastico fino alla terza media ed ha una vita incredibilmente longeva, dal momento che rimane in vigore ben oltre la caduta del Fascismo. Per molti versi, la riforma riprendeva alcuni elementi della Legge Casati e risente di una concezione aristocratica e gerarchica dell'istruzione e della scuola.

Le conseguenze, per l'insegnamento della geografia, non sono positive: questa materia viene relegata in un ruolo secondario, come parte del settore umanistico o delle materie tecnico-scientifiche. Il territorio viene visto, da Gentile, come campo di azione dell'uomo, perennemente impegnato nella lotta contro la natura ai fini della conquista della ricchezza.

In questo contesto, tra il 1922 e il 1924, viene incaricato Giuseppe Lombardo Radice di redigere i programmi ministeriali per la scuola primaria. Egli parte dal presupposto secondo cui la geografia non ha alcuna autonomia scientifica, dal momento che essa non ha alcun problema proprio da risolvere, ma va considerata come un capitolo di scienze biologiche o di fisica, o anche di storia dell'uomo. Storia e geografia vengono dunque per lo più insegnate insieme, con un'attenzione particolare per l'Italia e con accenti patriottici e celebrativi. Chiara è la distinzione tra insegnamento femminile e maschile. Per le alunne, l'accento viene posto sulle "opere femminili".

Il libro di testo è spesso un "sussidiario per la cultura regionale e le nozioni varie", che si focalizza sull'economia regionale, le descrizioni, i racconti e i consigli in materia di agricoltura e in cui è completamente assente qualunque cenno ai problemi che affliggevano la società.

Nel 1934, viene operata una revisione dei programmi, che promuove la prevalenza, nella didattica della geografia, di elementi quali il patriottismo, il nazionalismo, il concetto della superiorità della razza italica, l'esaltazione della guerra e del colonialismo. Le nozioni impartite, a partire dalla terza classe, non sono particolarmente approfondite e sempre devono "mettere in rilievo i segni del genio e del lavoro italiano visibile in tanta parte del mondo."

2.3 I programmi del Secondo Dopoguerra

Lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, la caduta del Fascismo e la proclamazione della Repubblica Italiana, insieme al nuovo scacchiere geopolitico e politico-economico mondiale, portano alla diffusione del concetto di interdipendenza tra nazioni. I programmi del 1945 sono pesantemente influenzati dalla Commissione alleata, in particolare dalla sottocommissione all'istruzione, nella persona del colonnello Carleton Wolsey Washburn, noto pedagogista statunitense di scuola deweyana, promotore della pedagogia attivistica.

La sottocommissione redige una serie di “suggerimenti” per la redazione dei nuovi programmi che prevedono soprattutto la cancellazione dell’educazione militare, l’insegnamento religioso a discrezione dei maestri, un’educazione morale che sostituisce il “credere, obbedire, combattere fascista”, una didattica “dei problemi”, la convivenza di momenti di gioco e di momenti di lavoro, programmi di storia che arrivano fino alla prima guerra mondiale e classi concepite come piccole società di autogoverno. I programmi, oltre a ciò, lasciano emergere una scuola fortemente influenzata dalla situazione reale del Paese, dedito alla ricostruzione e preso dai bisogni materiali immediati. Tuttavia, essi sono innovativi sotto molti punti di vista, rispetto ai precedenti, dal momento che essi eliminano la distinzione tra scuole maschili e femminili e tra scuole urbane e rurali; improntano l’attività scolastica all’autogoverno e al concetto di responsabilità individuale e collettiva.

Va detto però che la formulazione di questi principi risulta troppo astratta e poco comprensibile alla stragrande maggioranza degli insegnanti, formati fino a quel momento in istituti magistrali impostati tenendo conto di principi del tutto differenti. In concreto, pochissimo cambia per gli alunni, per i quali l’insegnamento rimane fonte di fatica e di scarso divertimento.

La geografia, in questi programmi, viene presa in considerazione, assieme alla storia, come disciplina finalizzata a spiegare il percorso dell’umanità sulla terra. I contenuti, in concreto, non sono molto diversi da quelli dei programmi precedenti, ma sono decisamente legati alla geografia fisica, in rapporto anche ai fenomeni storici che vengono studiati, con un largo uso della carta geografica. L’insegnamento della geografia inizia fin dalla prima elementare e segue, per tutta la durata delle elementari, un approccio sostanzialmente nozionistico e descrittivo. Insomma, la grande innovazione realizzata sotto molti punti di vista dai nuovi programmi ministeriali non sembra toccare più di tanto l’insegnamento della geografia.

In generale, forte e netto è, in questo periodo, il contrasto tra ciò che si vuole essere e ciò che si è davvero, tra ciò che si vorrebbe fare e ciò che si può fare concretamente: le classi sono numerosissime, la situazione economica degli

insegnanti misera, le difficoltà di riaffacciarsi finalmente alla vita democratica gravi e oggettive.

2.4 I programmi del 1955

Nel 1955, sotto il dicastero del Ministro Giuseppe Rufo Ermini, vengono emanati nuovi programmi per la scuola primaria. I programmi, emanati con il D.L. del 14 giugno 1955, risentono delle teorie psicologiche di Claparède, di Decroly e di Piaget, dell'attivismo pedagogico e dello spiritualismo cristiano e hanno come obiettivo dichiarato quello di elaborare piani didattici più adatti alle strutture mentali dei bambini, nonché di adeguare i programmi all'allungamento fino ad otto anni dell'obbligo scolastico. I programmi ministeriali del 1955 puntano, nel complesso, alla rivalutazione dell'intuizione, dei sentimenti e della fantasia dei bambini, con il fine, così come impone l'attivismo pedagogico, di sviluppare il senso critico.

Per quanto riguarda la geografia, questa viene vista come a cavallo tra le scienze umane e naturali e collocata insieme alla storia e alle scienze. Il suo insegnamento, così come viene auspicato da questi programmi ministeriali, dev'essere maggiormente incentrato all'azione dell'uomo sul paesaggio, da un punto di vista antropico e ad esso viene attribuito, così come alla storia e alle scienze naturali, il ruolo di consentire allo studente di scoprire l'ambiente. Nelle ultime tre classi, dunque, è auspicato un insegnamento della geografia che abbia collegamenti con la storia e con le scienze e quindi che studi l'ambiente tenendo conto di spunti di interesse scientifico e storico. L'insegnamento parte inoltre dal territorio circostante, per poi ampliarsi gradualmente al Comune, alla provincia, alla regione e al Paese tutto. Un accento particolare, inoltre, dev'essere posto sul Risorgimento e sullo sviluppo dell'amor di patria. In questi programmi, il libro di testo ha definitivamente perso il suo ruolo di unico supporto didattico e si invita ad utilizzare carte geografiche, piante, schizzi o semplici plastici autoprodotti.

2.5 I programmi del 1985

I Programmi che seguono, risalenti al 1985, sono il chiaro frutto del compromesso realizzato a livello politico tra la democrazia cristiana e la sinistra parlamentare, fra cattolici e laicisti, nonché il frutto di cambiamenti avvenuti nella scuola già a partire dagli anni '70, come risultato delle elaborazioni concettuali iniziate negli anni '60, durante le contestazioni nate soprattutto all'interno delle università americane ed europee. Questi programmi risultano innovativi sotto molteplici punti di vista, non da ultimo per il fatto di fare riferimento a diverse categorie prima del tutto assenti: gli altri popoli, i disabili, i mass media, le istituzioni e le strutture del territorio, la vita sociale e molte altre ancora.

Naturalmente, anche l'insegnamento della geografia viene toccato da queste nuove considerazioni: il concetto di geografia che risulta dai numerosi movimenti di contestazione di quegli anni è quello di una geografia impegnata socialmente e culturalmente, le cui analisi devono necessariamente riguardare diversi aspetti, tra cui i problemi razziali e legati alle minoranze, gli effetti del capitalismo, le disuguaglianze sociali. Nell'ambito di questo processo, nasce anche il concetto di "geografia umanista", la cui sfida dichiarata è quella di individuare i modi con cui si attribuiscono nomi, significati e valori ai luoghi che ci attorniano e fanno parte della nostra esistenza, dal momento che lo spazio terrestre è parte integrante della nostra vita.

Nel 1973, ad esempio, a seguito della legge n. 477, vengono redatti i "Decreti Delegati" che introducono la partecipazione scolastica dei genitori e danno maggior spazio alla sperimentazione e alla ricerca nella didattica. La Legge contiene inoltre espliciti riferimenti alla libertà di insegnamento, all'istituzione di nuovi enti di documentazione ed aggiornamento, alla riforma degli organi collegiali, all'istituzione dei distretti scolastici, alla ristrutturazione dei ruoli del personale non docente.

Nel 1977, invece, la legge n. 517 denomina "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico", introduce, tra l'altro, la collegialità dei docenti nella

programmazione didattica e l'abolizione degli esami di riparazione nella scuola elementare e media inferiore.

La riforma scolastica seguita a queste riforme e approvata con il DPR 104/1985, mentre è ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci, è di taglio cognitivista e vede la scuola come luogo di costruzione della conoscenza e di conseguente sua concettualizzazione, non più quindi come soltanto luogo deputato alla trasmissione del sapere. Si tratta di un profondo cambiamento, che si rispecchia in programmi piuttosto complessi, molto ampi, decisamente ambiziosi, difficili dunque da applicare compiutamente, eccessivamente teorici, quasi intellettualisti, pur avendo l'indubbio pregio di lasciare un ampio margine di manovra agli insegnanti. Le materie, in questi programmi, sono organizzate per nuclei tematici e raggruppamenti disciplinari.

La geografia viene inserita nell'ambito disciplinare antropologico, insieme alla storia e agli studi sociali, essa si stacca dunque definitivamente dall'ambito naturalistico. L'insegnamento della geografia è visto, peraltro, in chiave interdisciplinare. Molte delle tradizionali pietre miliari dell'insegnamento della geografia scompaiono in seguito a questa riforma, a favore di un approccio che si concentra sui rapporti tra uomo e ambiente e che è finalizzato all'acquisizione di un linguaggio e di un'osservazione specifici. L'oggetto di studio, dunque, non è più l'ambiente naturale in sé e per sé, ma l'ambiente così come risulta dall'intervento dell'uomo organizzato in gruppi sociali. Lo studio mnemonico non ha più un ruolo centrale; piuttosto, si auspica una didattica improntata alla ricerca e alla scoperta, all'osservazione diretta, per mezzo di escursioni, visione di film, di documentari, attraverso esperienze dirette, a cui dovranno seguire discussioni e lavori di ricerca. Si tratta, insomma, di una visione decisamente innovativa, che però ha la pecca di non fare troppa attenzione all'adeguamento di ciascuno step all'età degli alunni a cui è indirizzato.

Un programma ambizioso, ma in gran parte poco applicabile da parte di insegnanti che si erano formati secondo linee guida totalmente estranee a queste e in considerazione dei sussidiari adottati, che continuavano a presentare la geografia seguendo i vecchi schemi. D'altro canto, questi programmi non vietano

espressamente il vecchio approccio: più semplicemente, non lo consigliano. Questo fa sì che l'insegnamento della geografia, nel concreto, non cambi più di tanto rispetto al passato: importanti, per determinare questo risultato, sono le resistenze degli insegnanti e delle famiglie stesse.

Lo Stato, resosi conto della dimensione importante delle lacune da colmare, istituisce allora un numero molto più grande di IRSAE (Istituti Regionali Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi, istituiti per la prima volta nel 1977), cui viene affidata l'incombenza di organizzare corsi di aggiornamento specifici per gli insegnanti in servizio. Si tratta, difatti, della premessa di quanto avviene di lì a poco: aggiornamento costante degli insegnanti in seguito, di volta in volta, alla novità dell'impostazione modulare dell'organizzazione scolastica. Di conseguenza, anche le case editrici scolastiche si adeguano al nuovo trend e iniziano a proporre testi innovativi. Tutti questi cambiamenti si sono ampliati e consolidati nel corso del nuovo millennio.

2.6 Le Indicazioni Nazionali

Dal 1985 si verifica un cambiamento sostanziale ed importante nei modi e nei tempi della programmazione scolastica.

Fino al 1985, infatti, i programmi ministeriali erano stati espressione di una scuola centralizzata e si limitavano ad elencare contenuti ed obiettivi. I programmi del 1985, dal canto loro, rappresentavano il superamento di questa impostazione, dal momento che essi contenevano elementi di progettazione educativa e didattica e lasciavano ampio spazio di manovra agli insegnanti e alla partecipazione collegiale di insegnanti, studenti e genitori. Il passaggio concettuale (e sostanziale) da "insegnamento" ad "apprendimento" porta allora alla conclusione che il termine stesso "programmi" non sia più adeguato. Si passa dunque alle Indicazioni Nazionali, un testo unico che deve per sempre rimpiazzare i programmi ministeriali.

2.7 Le Indicazioni nazionali del 2004 e la Riforma Moratti

Nel 2004, con la legge 53 del 28 marzo 2003, viene varata la cosiddetta Riforma Moratti, dal nome del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che la promuove. Essa risulta dal lavoro di un cosiddetto "gruppo ristretto di lavoro".

La riforma prevede un primo ciclo, che va fino ai 14 anni, e che comprende la scuola dell'infanzia non obbligatoria e della durata di tre anni, la Scuola Primaria della durata di 5 anni, e la Scuola Superiore di Primo Grado, della durata di 3 anni. Essa prevede inoltre il ritorno all'insegnante prevalente (insegnante tutor) e, di conseguenza, un ridimensionamento della cosiddetta équipe didattica prevista nei programmi precedenti.

Tra le novità, l'insegnamento della lingua inglese e dell'uso del computer fin dal primo anno di istruzione, l'abolizione dell'esame di quinta elementare ed una importante riduzione dei programmi di scienze, storia e geografia. I programmi nel loro complesso vengono sostituiti dal profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione e da Indicazioni Nazionali per Piani di studio Personalizzati nella scuola primaria. Il principio ispiratore è quello della costruzione e della educazione del cittadino; questo principio non può che esulare, dunque della semplice acquisizione di competenze.

I vincoli stabiliti al vertice, ovvero a livello nazionale, sono molto pochi e sono l'espressione di un concetto di scuola non verticistico e non tesa ad un'istruzione standardizzata a livello nazionale, caratteristica che i programmi nazionali, fino al 1985, avevano sempre avuto. La riforma, dunque, favorisce l'apertura agli enti territoriali, alle famiglie, alla società locale da parte dell'insegnamento e i piani di studio diventano personalizzati, ovvero attenti alle caratteristiche personali dei singoli. Le indicazioni stabiliscono solo delle linee guide per ciascuna disciplina, insieme alle competenze da acquisire alla fine di ogni segmento di istruzione. Le istituzioni scolastiche, sulla base del principio di autonomia, elaborano il proprio curriculum e i propri percorsi di formazione e apprendimento, con lo scopo di permettere agli alunni il raggiungimento dei traguardi formativi e delle competenze,

tenendo conto di vari elementi, tra i quali il contesto sociale, ambientale e culturale in cui esse si trovano ad operare. Le discipline e i loro contenuti non vengono più visti come un obiettivo, ma come un mezzo attraverso il quale gli insegnanti perseguono gli obiettivi educativi.

Per quanto riguarda la geografia, le indicazioni prevedono per la scuola elementare, la seguente scansione:

- Per la prima classe: avviamento alla disciplina;
- Per la seconda classe: conoscenza dei paesaggi e concezione dell'orientamento;
- Per la terza classe: conoscenza approfondita dei paesaggi;
- Per la quarta classe: studio dei paesaggi, comprensione della suddivisione dello Stato Italiano;
- Per la quinta classe: studio delle regioni italiane

Gli obiettivi specifici della materia sono presentati come lista di abilità e conoscenze disciplinari, suddivise sulla base della suddivisione in anni e bienni. Nel secondo biennio (classe quarta e quinta) si affrontano temi che devono contribuire ad una conoscenza dell'Italia da diversi punti di vista. Si passa dagli elementi fisici a quelli antropici, soffermandosi sui rapporti tra ambiente e società umane. Dal momento che si richiede la capacità, da parte dello studente, di riconoscere sulle carte questi elementi, si rende necessario apprendere gli elementi di base della cartografia e saper leggere grafici e tabelle. Insomma, la riforma pone l'Italia di nuovo al centro dello studio della geografia, con un deciso riaffiorare delle regioni.

2.8 Le Indicazioni Nazionali del 2007

Nel 2007, il ministro della pubblica istruzione Fioroni, con il decreto ministeriale del 31 luglio 2007, emana nuove Indicazioni Nazionali, denominate questa volta "Indicazioni per il curriculum".

Il documento, nella sua premessa, descrive come segue il suo principio ispiratore: "Obiettivo della scuola è quello di far nascere "il tarlo" della curiosità, lo stupore

della conoscenza, la voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l'ingegno, la pluralità delle applicazioni delle proprie capacità, abilità e competenze. Tradotto in termini semplici: ci ostiniamo a pensare a una scuola che non abbia come obiettivo solo l'essere in funzione della richiesta del mercato”

La grande novità pratica di questo documento è che in esso le sono articolate secondo tre grandi macro-aree in relazione fra loro: area linguistico–artistico espressiva, area storico–geografica, area matematica–scientifico–tecnologica. La geografia, dal canto suo, viene accostata alla storia, cosa che si richiamava chiaramente ai vecchi programmi ministeriali del 1985 e che viene accolta positivamente dai docenti. Più specificamente, per l'insegnamento della geografia, vengono accolti i suggerimenti dell'Associazione Insegnanti di Geografia, i quali hanno, tra l'altro, raccomandato l'utilizzazione continua e appropriata degli strumenti cartografici.

Secondo la filosofia ispiratrice di questo documento, il bambino deve essere artefice della ricerca e della scoperta dell'ambiente che lo circonda, capace di acquisire competenze specifiche di rielaborazione dello spazio; egli viene dunque guidato alla comprensione dei vari aspetti tipici del territorio, visti come risultato di processi culturali e socio-economici. Nelle Indicazioni del 2007, con riferimento all'insegnamento della geografia, insomma, vengono accolte teorie pedagogico-metodologiche aggiornate, insieme alle più attuali riflessioni epistemologiche sui diversi ambiti disciplinari. Gli argomenti sono divisi per nuclei tematici: Orientamento, Carte mentali, Linguaggio della geo-graficità, Paesaggio, Regione e Territorio.

Riguardo alla geografia regionale, si presuppone che l'allievo, al termine del ciclo, conosca e sappia applicare il concetto polisemico di regione geografica, con focus incentrato sullo studio del contesto italiano, e sappia localizzarne la posizione sulla carta geografica. Si tratta di obiettivi complessi che richiedono la strutturazione di conoscenze adeguate e la cui acquisizione deve essere graduale e che risentono dell'evoluzione del concetto stesso di regione così come formulato, nel corso degli anni, dalle varie teorie: da un concetto di regione geografica praticamente del tutto corrispondente a quello risultante dalla divisione politico-amministrativa, ad un

concetto di regione che tiene conto delle caratteristiche fisiche, naturali e culturali del territorio a cui corrisponde. Poiché la geografia studia i processi attivati dalle collettività nelle loro relazioni con la natura, il livello più complesso consiste nell'acquisizione del concetto di sistema territoriale. Alla fine della scuola primaria, gli alunni devono possedere una carta mentale dell'Italia che sia il più nitida possibile, ricca di riferimenti a contesti areali progressivamente più ampi, per giungere poi al mondo intero al termine del primo ciclo di istruzione. La presenza della carta dev'essere costante, in maniera da attivare la memoria visiva, la localizzazione delle nozioni e l'acquisizione del linguaggio della geo-graficità.

Insomma, queste indicazioni auspicano uno studio della geografia che presuppone una conoscenza di base e che tenga conto delle acquisizioni della ricerca scientifica e tecnologica, affinché gli studenti imparino ad osservare la realtà da diversi punti di vista.

2.9 Le Indicazioni nazionali del 2012

Nel 2012, con l'allegato al DM n. 254 del 16 novembre, sotto il dicastero del Ministro Francesco Profumo, è stato emanato il "Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'Istruzione". Il regolamento definisce le conoscenze, le abilità e le competenze che gli studenti devono avere alla fine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e fornisce indicazioni, appunto, che costituiscono un quadro di riferimento per una progettazione personalizzata da affidarsi alle singole scuole e ai singoli docenti.

Diversi sono i cambiamenti rispetto alle indicazioni del 2007. Innanzitutto, vengono accolte le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, il profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo viene inoltre espresso in forma più estesa e, infine, sono inseriti riferimenti all'utilizzo delle nuove tecnologie e alla cittadinanza attiva.

Il documento fa anche riferimento a tre ulteriori documenti ministeriali: le linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità; le linee guida per il diritto allo studio per gli alunni e per gli studenti con disturbi specifici di apprendimento; la via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli studenti stranieri.

L'aggregazione disciplinare tra geografia e storia è superata dal proposito di promuovere la trasversalità e le interconnessioni, nonché la interdisciplinarietà, dal momento che la geografia possiede una grande varietà di oggetti di studio, che spaziano dalla sfera umana a quella naturale.

Riguardo invece all'individuazione dei nuclei tematici fondamentali come base dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento non ci sono grosse novità rispetto al documento precedente.

I primi due nuclei si focalizzano sulla geografia regionale e riguardano lo sviluppo di abilità indispensabili per muoversi in maniera consapevole nello spazio, orientandosi dapprima sul terreno e poi sulle carte geografiche per mezzo dell'uso del codice cartografico. Prima ancora di parlare di regione, si parla di paesaggio. Il concetto di regione che viene espresso da queste indicazioni vede la regione come una "zona più o meno estesa, contraddistinta da elementi continui" (D'allegria, 2009, p. 79).

Il documento del 2012, inoltre, cambia l'obiettivo di apprendimento al termine della classe quinta da "regione e territorio" a "regione e sistema territoriale", al fine di sottolineare l'interdipendenza dei fatti e fenomeni, e con lo scopo di abituare lo studente a osservare la realtà da punti di vista diversi, analizzando gli elementi nel loro contesto spaziale e in modo multiscalare, dal momento che uno dei principi fondamentali di queste indicazioni è dato dalla consapevolezza dell'esigenza di formare cittadini in grado di muoversi all'interno di un sistema culturale e sociale complesso. Allo studio del paesaggio viene affiancata la conoscenza (e la valorizzazione) del patrimonio culturale ereditato dal passato di ogni regione, con i suoi «segni» leggibili sul territorio. A tale scopo, si punta ad una estensione delle proprie "carte mentali" non solo al territorio italiano, ma anche all'Europa e agli altri

continenti, attraverso gli strumenti dell'osservazione diretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, eccetera).

Le indicazioni del 2012 si discostano da quelle precedenti anche per il loro rimandare ad una didattica attiva, in cui lo studente sia protagonista, con un apprendimento basato sulla ricerca, sulla condivisione delle idee e sulla discussione. I docenti, inoltre, sono chiamati a sviluppare un apprendimento di tipo riflessivo, che renda gli studenti consapevoli dei propri percorsi.

2.10 Le Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018

Nel 2018 il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato il documento denominato "Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari". Il documento è il risultato del lavoro del Comitato scientifico per le Indicazioni Nazionali della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione, coordinato dal professor Italo Fiorin. Il documento, sostanzialmente, non costituisce delle nuove Indicazioni Nazionali, ma, più semplicemente, realizza una rilettura delle indicazioni nazionali del 2012 attraverso la lente della competenza di cittadinanza, di cui suggerisce il rilancio e il rafforzamento e basandosi su una sperimentazione condotta nei tre anni precedenti dallo stesso Comitato Scientifico.

Nella premessa del documento, si legge: "Le reti di scuole che hanno partecipato alla sperimentazione hanno riflettuto sul curricolo, sugli strumenti didattici, sugli ambienti di apprendimento. I report nazionali sulla sperimentazione hanno restituito una immagine di vivace ricerca e dibattito, uniti a virtuose esperienze di innovazione. Hanno registrato, però, anche il perdurare di situazioni di disorientamento e incertezza e di resistenze ad abbandonare modelli didattici tradizionali di tipo prevalentemente trasmissivo. Anche dalle testimonianze raccolte nei territori sono emerse esperienze significative, unitamente alla fatica di traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento

che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli”.

Lo stesso MIUR, dunque, chiarisce in maniera esplicita che il documento intende semplicemente “ricalibrare” gli insegnamenti esistenti, non aggiungerne di nuovi, partendo dalla questione se le dette indicazioni siano ancora in grado di venire incontro alle sempre più complesse esigenze del mondo contemporaneo. Il tema della cittadinanza viene affrontato come il “vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione in una prospettiva verticale.”

La geografia, in questo contesto, viene considerata una “cerniera” tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche, con collegamenti alla matematica, alle scienze e alle tecnologie, ma anche all’ambito antropologico e sociale. Riguardo alle regioni, vengono ribaditi gli obiettivi posti nel documento precedente in un’ottica di regione sistemica, e in vista della valorizzazione delle competenze di cittadinanza, tenendo conto del concetto polisemico di regione. Lo studio della geografia secondo questa interpretazione delle Indicazioni Nazionali, insomma, deve dare agli studenti una chiave di lettura del mondo che li circonda e delle relazioni che intercorrono tra gli esseri umani e l’ambiente, con lo scopo di educare ad un modello di vita sostenibile e ad un comportamento responsabile, che favorisca e asseconi l’esigenza di tutelare il territorio e il pianeta. È infatti proprio alla geografia che viene attribuito il compito di portare avanti tematiche legate alla salvaguardia e al recupero del patrimonio naturale, alla lotta all’inquinamento, allo sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, alla tutela della biodiversità, all’adattamento al cambiamento climatico, tutti temi che iniziano ad affiorare in maniera consapevole nel curriculum scolastico proprio in questo periodo. L’aggiunta esplicita di queste tematiche è la risposta all’agenda 2030 dell’ONU, così come a diversi documenti emanati dal Consiglio d’Europa.

Resta da chiedersi quanto questi principi siano poi stati e siano effettivamente utilizzati dagli insegnanti nello svolgimento del loro lavoro e quanto in particolare l’insegnamento della geografia sia riuscito a corrispondere in pieno le esigenze

espresse dal testo di legge. Molte sono le domande ancora aperte e molti sono stati, negli ultimi anni, i tentativi di trovarvi risposta.

I dati emersi da un'interessante ricerca svoltasi in Veneto nell'anno scolastico 2008-2009 e che ha sottoposto a 782 docenti di età compresa tra i 27 e i 33 anni un questionario sull'insegnamento della geografia, non sembrano essere molto confortanti, in questo senso; di certo, però, essi sono interessanti (Rocca, 2010). La ricerca si è espressamente rivolta ad insegnanti di età compresa tra i 27 ed i 33 anni, quindi decisamente giovani, perché questi saranno, con ogni probabilità, attivi anche nei prossimi vent'anni e potevano dare dunque, con le loro risposte, un'idea di come le Indicazioni Nazionali e i nuovi concetti afferenti all'insegnamento (in generale e della geografia, in particolare) non solo sono applicati oggi, ma, soprattutto in un prossimo futuro. La maggior parte delle risposte fornite, infatti, ha messo in evidenza come l'insegnamento della geografia sia, nell'anno scolastico in questione, "ancora fermo all'indagine degli eventi fissi, ancorato alle immagini, alle rappresentazioni, alla ricognizione degli elementi prevalentemente ambientali, a una pratica didattica che poco si radica al territorio e alle dinamiche insite in esso e che scarsamente ha a che fare con la preservazione, la tutela e lo sviluppo dei luoghi. Fissare l'attenzione sulla rappresentazione, sull'orientamento, sulla conoscenza di dove si trova una nazione o una città, dà alla Geografia un'immagine stagnante poco attenta ai processi, soprattutto poco rivolta al futuro" (Rocca, 2010, p. 19). Insomma, molta sembra essere, ancora, la strada da fare in questo ambito, fosse anche "solo" per applicare quelle che sono le direttive nazionali fissate dal Governo.

3 Approccio alle Regioni d'Italia tramite percorsi attivi

Le idee racchiuse in se stesse s'inaridiscono e si spengono. Solo se circolano e si mescolano, vivono, fanno vivere, si alimentano le une con le altre e contribuiscono alla vita comune, cioè alla cultura. (Gustavo Zagrebelsky)

L'insegnante, nell'agire la sua professione, porta con sé, oltre al suo vissuto disciplinare, una certa concezione della conoscenza, dell'apprendimento e di conseguenza dell'insegnamento (Rocca, 2010). Questo bagaglio, formato da costruzioni e ricostruzioni mentali della realtà è frutto, da un lato, del cammino di formazione professionale, dall'altro di esperienze vissute come studenti, maturate sul campo come docenti e/o genitori oppure elaborate da conversazioni, dibattiti, corsi di aggiornamento, convegni e seminari (Mugny e Carugati, 1987). E se insegnare è un lavoro emotivo (Frenzel et al., 2009), è emotivo sia per chi insegna, sia per chi apprende, ed è emotivo indipendentemente dalla materia, perché la differenza la fa il docente: "si tratta di avere passione per ciò che si trasmette e di essere convinti della bellezza e dell'importanza di ciò che si vorrebbe i discenti conoscessero" (Frenzel et al., 2009, p. 706). Questo vale anche per la Geografia, a più voci, infatti, si sostiene che insegnare Geografia, e farlo con il cuore, significa dotare gli studenti di strumenti validi per leggere, interpretare e capire il presente senza dimenticare il passato (Rocca, 2010). "Capire il mondo nelle sue diversità naturalistiche e antropiche aiutano anche e a capire noi stessi, le nostre responsabilità e i nostri diritti, rispetto al mondo che ci circonda" (Corna Pellegrini, 2018).

3.1 Le Regioni d'Italia viste da dentro la scuola

Indagando il vissuto geografico generale di futuri insegnanti, il quadro appare positivo, la geografia è una disciplina che piace: i docenti ne hanno un buon ricordo, non la reputano nemmeno difficile e le si riconosce il ruolo di occuparsi di cose semplici e immediate, anche se, molte insieme, ma nessuna in particolare (Rocca, 2010). Dietro a questa maschera di apparente semplicità si potrebbero nascondere delle immagini del mondo ingannevoli e pericolose, perché persuasive

e performative. È riconosciuta l'utilità della geografia, a evidenza del fatto che noi ragioniamo in termini geografici, ma in contrasto con il fatto che la disciplina non è ritenuta così rilevante per la personale formazione e neppure è molto presente nelle attività del quotidiano. Si ha il sentore, quindi, che la geografia faccia parte di un bagaglio implicito, sviluppato abbastanza piacevolmente nei contesti di apprendimento non formale e informale, quindi più nell'extrascuola che a scuola (Rocca, 2010).

Osservando le risposte date in merito alla difficoltà del linguaggio geografico risulta che esso, di per sé, non sembri complicato, quasi a voler evidenziare il fatto che in geografia si utilizzano le forme tipiche della quotidianità per dare descrizioni comprensibili, ma la banalizzazione della specificità linguistica della geografia mina l'identità della disciplina (Rocca, 2010). La geografia, infatti, per anni è stata relegata nell'area antropologica, ma con il tempo ha subito un'osmosi con altri settori disciplinari: se, da un lato, questo ha contribuito ad ampliare i suoi confini disciplinari, dall'altro, ne ha snaturato gli elementi propri della disciplina, primo tra tutti il lessico specifico. Ancora oggi i termini chiave della geografia, come spazio, ambiente, territorio, luogo, paesaggio, nei testi scolastici sono utilizzati come sinonimi, quando invece racchiudono in sé una specificità geografica forte che si declina in svariate possibilità didattiche. Pensando alla ricchezza dei linguaggi propri della geografia, cartografico, iconico, grafico, visivo, letterario, numerico-matematico (Staluppi, 2002), il fatto di non riconoscerne la complessità significa "dare alla didattica della geografia un limitato ventaglio di possibilità di scelta, un numero ridotto di temi da affrontare, di sguardi interpretativi da adottare appiattendosi così le numerose possibilità racchiuse in questa disciplina" (Turco, 1988).

Vignola (2016) conduce un'indagine sui temi ostici nell'insegnamento della geografia alla scuola dell'infanzia e primaria, rilevando che tra i sassolini presenti nelle scarpe delle insegnanti e degli insegnanti della scuola primaria sono presenti anche le Regioni d'Italia, argomento affrontato nella classe quinta primaria. Le motivazioni date sono la lontananza dei temi dalla realtà dei bambini, l'astrattezza dei concetti, la difficoltà del riassumere le notizie più importanti, l'elevata

numerosità delle regioni, il sentimento di noia che esse suscitano. Inoltre, hanno evidenziato che le regioni nei libri di testo appaiono come elenchi di informazioni e una lista di nomi che non rimangono in mente, questo fa passare l'idea che per conoscere la geografia sia sufficiente imparare a memoria. Critica mossa anche dal geografo italiano Giacomo Corna Pellegrini (2018), il quale evidenzia come l'insegnamento della Geografia sia spesso malvisto o addirittura odiato, tanto dagli allievi quanto dagli insegnanti, perché considerato quasi esclusivamente mnemonico. Rileva, inoltre, come spesso, sia da parte degli allievi, sia da parte degli insegnanti, ci sia la convinzione che la conoscenza da acquisire attraverso l'insegnamento della Geografia riguardi il nome e la localizzazione dei luoghi (cartografia e toponomastica) e i caratteri quantitativi e qualitativi dei luoghi e dei loro abitanti (descrizione e memorizzazione dei medesimi). Sembra essere una materia considerata facile e per questo forse non ci si sforza più di tanto dal punto di vista didattico, dimenticando, così, le numerose sfumature della disciplina, semplificandola, appiattendola e banalizzandola (Corna Pellegrini, 2018).

Quello che Corna Pellegrini (2018) suggerisce è di fare un passo indietro e ricominciare. Il punto di partenza è una corretta conoscenza, da parte degli insegnanti di quale sia la vera natura della Geografia. Il cuore della conoscenza geografica, che meriterebbe particolare impegno per essere raggiunto, è costituito dal perché esistono diversi luoghi e diversi popoli nel mondo, dalla spiegazione delle loro caratteristiche e delle loro relazioni reciproche. Perché "la complessità contemporanea non può più essere semplificata da elenchi e da tassonomie, l'attenzione deve essere posta subito sulle relazioni, sui flussi e sulle connessioni, fra le quali i concetti geografici possono svolgere la funzione di ordinatori (Giorda, 2011). La spiegazione della realtà, le modalità del suo realizzarsi, dunque il suo stesso senso non la possono mai rendere noiosa e nessuna persona consapevole può considerarla superflua (Corna Pellegrini, 2018). "Comprendere che nello spazio geografico tutto è connesso (concretamente o in potenza, nel qui e ora o attraverso gli effetti nel tempo di una decisione, di un'azione, di un comportamento) è uno strumento per riconoscere che le condizioni di vita delle comunità umane sul pianeta non sono

il risultato di eventi casuali, ma della capacità della specie umana di interagire al suo interno e con le risorse del pianeta. Quale geografia si insegna e come la si insegna non è affatto neutro per il destino degli esseri umani” (Giorda, 2011, p. 35).

Nella didattica geografica è necessario fare delle scelte (Corna Pellegrini, 2018):

1. stabilire le priorità curriculari (Wiggins), distinguendo le conoscenze durature dalle conoscenze importanti e da quelle con cui il bambino merita di avere familiarità;
2. individuare gli strumenti appropriati con i quali venire a conoscenza delle informazioni (Internet, Atlanti, Enciclopedie ecc.)
3. tener conto della diverse capacità cognitive degli allievi.

Questo è quello che dovrebbe essere offerto ai bambini nei libri di testo scolastici di Geografia, ma, nella maggior parte dei casi, si presentano “come vere e proprie enciclopedie, valide forse come consultazione episodica, ma talora indigeribili come strumenti didattici, per allievi oltretutto spesso interessati a tutt’altro. La tematica proposta dai libri di testo geografici è infatti solo in minima parte esplicativa. Essa è per grande parte soltanto descrittiva, senza tentativi apprezzabili di spiegazione. Per questo il suo apprendimento è spesso soltanto mnemonico, dunque faticosissimo e sostanzialmente noioso” (Corna Pellegrini, 2018, p. 3). Per contro, gli stessi insegnanti, anche quelli più colti e preparati, non possono conoscere tutti i contenuti di quei testi, ma in ogni caso non è comunque possibile conoscere tutto, descrivere e capire tutto di un territorio preso in esame o addirittura del mondo intero. Quindi “non dovrebbe esserci nemmeno la pretesa che essi diventino patrimonio conoscitivo dei loro studenti” (Corna Pellegrini, 2008, 2018). Spesso, inoltre, l’insegnamento della Geografia viene affidato a docenti che hanno fatto un solo esame di Geografia all’Università, pertanto è soltanto o prevalentemente nel libro di testo che trovano supporto al loro insegnamento. Quindi, tenuto presente che gli insegnanti non possono sostituirsi agli editori e agli

autori dei testi scolastici, devono imparare ad utilizzarli correttamente, per esempio, selezionando e proponendo soprattutto i capitoli più importanti.

I capitoli più amati dagli alunni sono quelli tematici e la motivazione sta nel fatto che non sono soltanto mnemonici, bensì esplicativi (i moti dei corpi celesti, la formazione dei continenti, l'evoluzione di catene montuose e pianure, l'evoluzione della vita sulla Terra, la vicenda umana e il nascere delle civiltà, il crescere delle città e l'evolversi delle economie). Spesso, già in queste pagine, sono riportati esempi specifici attinenti la geografia regionale dell'Italia, da qui suggerimento di approfittarne per affrontare le regioni, concentrandosi solamente su alcune, magari quelle più significative per i propri alunni, oppure quelle più amate e meglio conosciute dall'insegnante (Corna Pellegrini, 2018). In questo modo i capitoli sulle Regioni saranno sempre collegati ai capitoli tematici, che forniranno delle spiegazioni, seppure in termini generali; il tutto sarà completato dall'uso dell'Atlante o della cartografia regionale appropriata.

Diventa, così, l'occasione per proporre un metodo di lettura dei diversi territori, attraverso alcuni campioni, ben scelti, per interessare alunni e insegnanti. Quando però nei testi manchi totalmente la spiegazione dei fenomeni illustrati, bisognerà che sia l'insegnante ad integrarli con una piccola ricerca personale, atto indispensabile per la corretta comprensione dei singoli temi da parte degli alunni.

Un'ultima esigenza da soddisfare, valida comunque per tutte le materie, compresa la geografia, è quella di adattare l'insegnamento al livello cognitivo degli alunni, perché è inutile insegnare cose che rischiano di restare incomprensibili (Corna Pellegrini, 2018).

Corna Pellegrini (2008, 2018) ammette che non è facile abbandonare l'idea tradizionale di Geografia, il cui scopo è quello di descrivere il mondo, a favore di una nuova Geografia basata su concetti e valori, che utilizza un'impostazione problematica e che integra strumenti d'indagine classici con quelli moderni. Quest'ultima è l'unica capace di instillare alcune grandi idee di fondo, atte a promuovere l'interpretazione e la spiegazione dei territori e dei loro abitanti, la

riflessione e un sapere riflessivo capace di offrire una proposta coerente per il futuro. “La geografia ha la sua maggiore efficacia educativa quando riesce a mostrare la complessità dei punti di vista che interagiscono e negoziano scelte e azioni per il cambiamento del territorio, della sua organizzazione e dei possibili modi per abitarlo e trasformarlo” (Rocca et al., 2016, p. 48).

Coniugare le metodologie didattiche di tipo nomotetico con quelle di tipo idiografico è un compito arduo che richiede un cambiamento radicale del tradizionale ruolo dell’insegnante e dell’alunno, spostando l’attenzione dal sapere al metodo (Giorda, 2011): l’insegnante è chiamato a diventare regista e l’allievo ricercatore (Formica, 2004). “L’educazione geografica, in breve, fornisce strumenti per ricostruire le vicende territoriali del passato, per leggere la struttura del mondo attuale e per progettare lo sviluppo futuro” (Formica, 2003, p. 50). Il potere della Geografia, attraverso i suoi mediatori, è quello di potenziare e raffinare lo spirito di osservazione, per migliorare il pensiero critico e risolutivo. Inoltre, la conoscenza dell’uomo, del suo tempo, passa anche e soprattutto attraverso la lettura del suo territorio. “Così la Geografia diviene non solo fonte di conoscenza, ma antidoto al conformismo e toccasana per il senso di disagio che l’uomo sempre più sembra nutrire nei confronti del diverso. Non è sufficiente saper contare per fare di conto, così come apprendere a memoria capitali, Stati ecc. non è sufficiente per una lettura profonda del territorio” (Corna Pellegrini, 2018). Si può però tentare di capire le atmosfere di uno specifico luogo, così come si cerca di coglierle nell’intenso racconto di un viaggio, che percorra quel territorio. Questo è fare Geografia: descrivere e cercare di capire cosa è un luogo e come gli uomini si sentono in esso (Corna Pellegrini, 2008).

Per rendere significativi anche gli apprendimenti “meccanici”, la Geografia dovrebbe divenire consuetudine mentale cominciando ad uscire dall’ora di Geografia e congedandosi da programmi generici e universali, diventando una Geografia Dinamica. Non per mera accademia, ma perché il sapere geografico è uno dei grandi e utili saperi del vivere (Corna Pellegrini, 2007). L’insegnante di Geografia indosserebbe, così, le vesti di un formidabile ‘allenatore di sguardi’

capace di rapportare il vicino al lontano, in grado di guidare le nuove generazioni a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti delle diversità, sia territoriali che sociali in modo aperto e dinamico (Corna Pellegrini, 2018).

Per facilitare questa rinnovata attenzione alla geografia regionale Corna Pellegrini (2004, p. 20) propone un semplice modello (vedi tabella n.1), contenente gli elementi di base, utili per l'indagine e la didattica. Questo schema delinea i tratti principali di un qualsiasi territorio. "Applicarlo mentre si sta visitando un Paese, una città o una regione significa organizzare la propria mente e il proprio sguardo perché raccolgano in modo più ordinato le percezioni immediate del viaggiatore e le connettano con altre informazioni, già avute o da ricercare, se si vuole entrare nella comprensione del paesaggio e degli uomini che si incontrano" (Corna Pellegrini, 2004, p. 20).

Scheda tipo di analisi regionale
<p>Natura <u>morfologia</u>: forma del territorio, rilievi, pianure, acque <u>clima</u>: latitudine, altitudine, movimento delle masse d'aria, paesaggi climatici. Tracce della storia più o meno complesse, più o meno persistenti nella realtà attuale paesaggistica e umana.</p>
<p>Popolazione omogenea o per distinti gruppi sociali secondo lingua, religione, appartenenza etnica classi d'età, dinamica naturale e sociale.</p>
<p>Economia risorse naturali del territorio, organizzazione produttiva agricola, industriale, terziaria, distribuzione dei redditi e dei consumi, trasporti, comunicazioni, mass media.</p>
<p>Qualità della vita collegata a tutti i caratteri precedenti, nonché all'organizzazione politica più o meno democratica o autoritaria, differenziata per i diversi gruppi sociali nelle grandi città (di cui cogliere anche i principali aspetti urbanistici), in quelle minori e altrove.</p>
<p>Rapporti con il resto del mondo commerci, migrazioni, turismo con i territori confinanti, con tutto il resto del mondo.</p>

Tabella 1: Scheda tipo di analisi regionale, Corna Pellegrini, 2004, p. 20.

Questa rappresenta, appunto, una base, a cui sarebbe affascinante e utile aggiungere, con fantasia e immaginazione, anche aspetti speciali della regione, delle cose più belle e significative, dei beni culturali e ambientali che meritano attenzione maggiore, ma anche di elementi minori, che possano interessare l'insegnante o gli allievi. La simpatia per cogliere le diversità di approccio alla vita è sempre il presupposto per confronti significativi. Non solo constatazione di fatti, ma anche scoperta e rispetto delle scelte altrui, ricerca di valori positivi per arricchire il proprio patrimonio culturale e umano.

Nel memorizzare e poi nel trasmettere ad altri quanto acquisito, non c'è bisogno di essere perfetti. Come ricordava Italo Calvino (2016), leggerezza e rapidità vengono prima di esattezza, visibilità, molteplicità e consistenza che ogni espressione letteraria deve avere, descrizioni geografiche comprese.

“Per insegnare la Geografia bisogna dunque amare gli uomini e il mondo imparando a scoprirli, ma anche a capirli e a raccontarli, con la stessa passione con la quale si è andati ricercandone le varietà straordinarie di cui sono espressione” (Corna Pellegrini, 2004, p. 20). Capire il mondo, infine, è anche un'affascinante strada per conoscere meglio sé stessi, perché il confronto con la diversità degli ambienti naturalistici e dei modi di vita altrui è una sorta di lente d'ingrandimento anche per capire la propria vita e il proprio spazio vitale.

3.2 Incontrare stili diversi di apprendimento

*“Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre,
ma nell'aver nuovi occhi.” (Marcel Proust)*

La lezione frontale in cui l'insegnante, depositario della conoscenza, trasmette il sapere ai suoi alunni continua a predominare nelle istituzioni educative (Guillén, 2021) soprattutto per affrontare argomenti come le Regioni d'Italia. Sappiamo, però, che se si utilizza costantemente il metodo tradizionale espositivo in classe, non si facilita un apprendimento efficiente degli alunni. Questo non significa che vada del tutto abbandonata, perché essa permette di fornire tante informazioni in tempi rapidi, pertanto, quando necessario, bisogna utilizzarla. Occorre, però, tener presente che essa oltre a compromettere l'apprendimento efficiente del destinatario dell'informazione, dato il suo ruolo passivo, presuppone che tutti gli studenti imparino allo stesso modo (Guillén, 2021).

Il documento dell'UNESCO *“Good Pedagogy-Inclusive Pedagogy”* (2000) dichiara che tutti i bambini sono diversi fra loro e la diversità in classe si declina in stili cognitivi differenti. Secondo lo psicologo statunitense Gardner, ciascuno di noi possiede, in percentuali diverse, quasi tutti i tipi di intelligenza, che si distinguono ciascuna per una propria peculiarità. Egli identifica, infatti, fino a nove tipi di intelligenze: intelligenza linguistica, intelligenza logico-matematica, intelligenza visivo-spaziale, intelligenza corporeo-cinestetica, intelligenza interpersonale, intelligenza intrapersonale, intelligenza naturalistica, intelligenza musicale e intelligenza esistenziale-spirituale. È bene tener presente che tutti le possediamo

tutte. Esse possono migliorare e cambiare nel corso del tempo, ma non è possibile etichettare nessuno studente rispetto ad una determinata intelligenza, perché esse dovrebbero servire a potenziare gli alunni, non a diagnosticare i deficit e a prescrivere rimedi. Di conseguenza, bisogna evitare di parlare di “tipologie” di alunni e anche di pensare che esistano metodologie didattiche infallibili, perfette per alunni con determinati punti di forza (McKenzie, 2014). Esse vanno interpretate come “un modo di conoscere” ed è necessario tener presente che “possono operare indipendentemente oppure agire di concerto, con un potere anche maggiore” (McKenzie, 2014, p.12).

L’insegnante dovrebbe tener conto di queste evidenze per attivare strategie capaci di valorizzare i diversi stili di apprendimento, per consentire agli alunni e alle alunne di massimizzare il loro apprendimento. Ad esempio, per incentivare il canale visivo-verbale incoraggerà attività come prendere appunti, riassumere per iscritto quanto letto, accompagnare i grafici con spiegazioni scritte; per permettere, invece, che i bambini e le bambine sviluppino il canale visivo-non verbale inviterà gli allievi e le allieve ad usare mappe multimediali in cui inserire parole-chiave, immagini, grafici per riassumere il materiale da studiare, usare il colore nel testo per evidenziare le parole chiave, sfruttare gli indici testuali prima di leggere il capitolo di un libro; ancora, per permettere loro di stimolare il canale uditivo li inviterà a lavorare in coppia con un compagno, registrare la propria voce mentre si ripete una lezione, usare gli audiolibri; infine, per favorire il canale cinestesico farà in modo di alternare momenti in cui si sta seduti a momenti in cui ci si alza, trasformare una lezione teorica in un’attività pratica, suddividere in maniera chiara i momenti di studio da quelli di pausa, stabilire la creazione di mappe, grafici e diagrammi (Ugolini, 2007).

3.3 Percorsi attivi per le Regioni d’Italia

La mia piccola esperienza nel mondo della scuola, mi ha permesso di incontrare delle insegnanti veramente attente nell’attivare percorsi e attività atti ad incontrare tutte le alunne e gli alunni presenti nelle loro classi. I paragrafi che seguono ripercorrono questi spunti concreti, che ho voluto approfondire anche tramite delle interviste. A questi si aggiungono diverse altre proposte, promosse

dalla Professoressa Rocca, relatrice della presente tesi o incontrate in rete durante le ricerche effettuate per il presente elaborato.

3.3.1 Regioni d'Italia e... Metodo Montessori

"Non è il cumulo di conoscenze delle cose, che forma il letterato, lo scienziato, l'intelligente; ma è l'ordine preparato nella mente che deve riceverlo". (Maria Montessori)

Maria Tecla Artemisia Montessori, nata a Chiaravalle nel 1870 è educatrice, pedagogista, filosofa, medico, neuropsichiatra infantile e scienziata italiana. È internazionalmente nota per il metodo educativo che prende il suo nome, il Metodo Montessori, adottato inizialmente nelle Case dei Bambini italiane, per poi estendersi in tutto il mondo anche alle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado. Di fatto, il suo metodo rinnova l'insegnamento in generale: esso si basa sulla centralità del bambino ed il rispetto della libera scelta, incentivati attraverso materiali scientifici che l'allievo utilizza in autonomia, perché in ognuno di essi è insito il controllo dell'errore. In tutto questo il ruolo dell'adulto consiste nel presentare l'attività, mentre il lavoro continuo del bambino attraverso la ripetizione dell'esercizio lo porta a raggiungere ulteriori livelli di sviluppo. Gli obiettivi dell'educazione montessoriana, infatti, sono la libertà di scelta del percorso educativo, l'indipendenza e il rispetto per il naturale sviluppo psicofisico. All'indipendenza e all'autonomia del bambino contribuiscono l'ambiente, il materiale di sviluppo e l'insegnante (Zago, 2013).

L'ambiente

L'ambiente in cui è immerso il bambino, gioca un ruolo fondamentale. Nell'ambiente adatto, il bambino riesce a convergere tutte le sue energie e le sue attenzioni in quello che fa, riesce a mostrare la sua personalità e gli permette di sviluppare spontaneamente il proprio carattere. Lo spazio, accogliente e luminoso, richiama l'atmosfera familiare e viene organizzato alla perfezione. Tutto viene studiato appositamente per la crescita del bambino: la disposizione degli oggetti,

l'uso progressivo dei materiali, un determinato ordine. Così, il bambino può sentirsi a proprio agio e viene invogliato ad indirizzarsi verso le molteplici attività. Queste aree tematiche sono disposte in successione, in modo logico e riconoscibile e sono legate da una connessione. Il bambino, così, può imparare ad apprendere “i rapporti tra le cose” e suddividerne, per esempio, l'uso e il riordino. Vengono create delle aree tematiche, zone ben suddivise da scaffali di legno a misura di bambino. Ogni area contiene determinati materiali e oggetti educativi con cui il bambino può lavorare. Sono disponibili tavoli e sedie a misura di bambino e tappeti sui quali i bambini possono lavorare. Nella didattica montessoriana viene data molta importanza a tutto l'aspetto ludico e di intrattenimento. Il bambino può decidere di passare di materiale in materiale in autonomia e scegliere se lavorare da solo o in gruppo. L'ambiente, infatti, favorisce il lavoro individuale, di gruppo, la sperimentazione, le attività manuali, l'apertura alla realtà extrascolastica ((Zago, 2013).

I materiali

Gli oggetti educativi montessoriani vengono definiti “materiali” per un motivo ben preciso: Maria Montessori capisce che, nel bambino, la concentrazione è necessaria al suo sviluppo e che per concentrarsi nelle attività ha bisogno di lavorare con le proprie mani. Per questo tutti gli oggetti all'interno delle scuole montessoriane vengono definiti “materiali”.

Troviamo tre tipologie differenti di materiali:

- materiali di vita pratica, sono i materiali che servono per la cura della casa e della persona (pezze, stracci, scope, materiali vari per stendere, stirare, apparecchiare, allacciare e abbottonare, ecc.);
- materiali sensoriali, quelli utilizzati per lo sviluppo dei sensi (visivo, tattile, uditivo, gustativo, olfattivo);

- materiali culturali, sono quelli utilizzati per apprendere qualcosa a livello culturale come, ad esempio, il linguaggio, la matematica, la botanica, la geografia e tanto altro.

Sono materiali, per la maggior parte, fatti di materiali naturali, come legno, stoffa, carta, vetro. Spesso sono dipinti con vivaci colori, proprio per attrarre il bambino e invogliarlo ad un uso ripetuto. Li troviamo esposti sugli scaffali nel loro ordine preciso. Il bambino, dopo averli usati, deve ricollocare il materiale al suo posto così da poter essere usato, successivamente, da un altro bambino. In questo modo, tutti i bambini hanno l'opportunità di imparare ad attendere che un loro compagno abbia terminato di usare l'oggetto. Osservando gli altri, inoltre, il bambino viene stimolato ad usare i materiali e apprende, direttamente dai compagni, come utilizzarli e le attività ad essi connesse. Tutti i materiali sono limitati nella loro quantità. Così il bambino esercita una libera scelta ma su materiali appositamente limitati. Questo per evitare la confusione che generalmente creano le troppe opzioni. L'uso di ciascun materiale è studiato appositamente per essere utilizzato in determinati tempi, in un determinato ordine e sequenza.

Il ruolo dell'insegnante

Nel Metodo Montessori il maestro riveste il ruolo di "osservatore" e di guida: egli prepara e si prende cura dell'ambiente, tenendolo in ordine e mantenendo ben distinte le aree tematiche e prepara le attività che andranno a svolgere i bambini nell'arco della giornata. Mostra ad ogni singolo bambino l'uso del materiale liberamente scelto e osserva l'apprendimento del singolo bambino, rispettando i suoi tempi. Studia il comportamento del bambino e osserva le sue interazioni con gli altri e con l'ambiente, intervenendo solo se necessario.

Il maestro deve salvaguardare la concentrazione del bambino nella sua attività, evitando qualsiasi tipo di interruzione dal lavoro. La concentrazione riveste un ruolo primario per lo sviluppo "normale" del bambino. In caso di dinamiche deviate, riesce addirittura a normalizzarlo. La concentrazione, infatti, permette di creare

una condizione di calma e serenità. Inoltre, porta al bambino una profonda soddisfazione quando termina l'esercizio (Montessori, 2017).

La mente assorbente

Maria Montessori osserva la mente dei bambini da 0 a 6 anni e scopre che compie un lavoro straordinario: assorbe a livello inconscio tutto ciò che offre l'ambiente circostante. Non è necessario che il bambino partecipi ad un'attività specifica, perché l'ambiente di per sé lo condiziona, gli regala delle impressioni che vengono assorbite dalla sua mente. Il bambino impara, senza necessariamente sapere che sta imparando e lo fa in maniera naturale e senza fatica, proprio come una spugna. Attraverso l'esperienza quotidiana questo cucciolo d'uomo cresce e sviluppa tutte le sue potenzialità intellettive, emotive e relazionali (Zago, 2013).

La mente assorbente si sviluppa in due fasi: la prima è la fase inconscia, copre il periodo da 0 a 3 anni ed è caratterizzata dal fatto che il bambino acquisisce tutto quello che si trova nel suo ambiente di vita in modo inconsapevole; al contrario, nella fase conscia, che va da 3 a 6 anni, attraverso il gioco il bambino agisce in maniera intenzionale sull'ambiente, la sua mente crea e organizza categorie e si sviluppa in maniera progressiva attraverso i sensi, che lo aiutano a fare dell'esperienza pratica la sua realtà di vita (Montessori, 2017).

“Esiste cioè nel piccolo bambino uno stato mentale inconscio che è creativo, e che noi chiamiamo “mente assorbente”. E la mente assorbente costruisce non per sforzi volontari, ma sulla guida di “sensibilità interne”, che chiamiamo “periodi sensitivi”, perché la sensibilità dura solo temporaneamente, dura fino a che non è compiuto l'acquisto che deve fare la natura. Così, per esempio, se in un bambino la nebula del linguaggio trovasse ostacoli allo sviluppo e le sensibilità uditive costruttive non funzionassero, ne potrebbe derivare un sordomuto che ha tutti gli organi dell'udito e della parola perfettamente normali. [...] La lingua materna non è affidata alla memoria conscia, essa è depositata in una memoria diversa, simile a quella che gli psicologi moderni, biologi o psicoanalisti chiamano “mneme” o “la

memoria della vita”, quella che trattiene le forme trasmesse per eredità, a traverso l’infinità dei tempi e che è considerata come un “potere vitale. [...] La mente assorbente! meraviglioso dono dell’umanità! Senza che vi partecipi col suo sforzo, solo “vivendo”, l’individuo assorbe dall’ambiente anche un fatto complesso di cultura, com’è il linguaggio (Montessori, 2017, p.99).

Le classi

Osservando i bambini, Maria Montessori nota che i più piccoli sono molto interessati e concentrati nelle attività svolte dai più grandi. Riescono ad apprendere in modo più veloce e in maniera più efficace. A loro volta, i bambini più grandi acquisiscono più sicurezza e padronanza delle cose apprese spiegandole e assistendo i piccoli. Per questo motivo le classi montessoriane sono “multi-età”. Nello specifico, la Casa dei Bambini accoglie i bambini dai 3 ai 6 anni, mentre nella scuola primaria troviamo i bambini dai 6 agli 11 anni.

Le Regioni d’Italia con il Metodo Montessori

Per capire in che modo vengono coinvolti i bambini con il Metodo Montessori, ho intervistato l’insegnante Fulvia Cetrullo (vedi Allegato 1), fondatrice dell’Associazione Culturale “Vivere Montessoriana...mente” di Pescara. È formatrice accreditata da IMI (International Montessori Institute) e trainer presso l’University di Barcellona nel Master of Montessori Pedagogy per bambini da 0 a 6 anni. Ha dedicato e dedica tuttora la sua vita alla divulgazione ed applicazione del Metodo Montessori. La sua comprovata esperienza e professionalità, certificata per tutte le fasce d’età (dal nido alla secondaria inferiore, passando per la casa dei bambini e la scuola primaria), fanno di lei una formatrice attenta e scrupolosa, una coordinatrice autorevole nonché una profonda conoscitrice del metodo e della sua applicazione in ambito educativo. Insieme al suo staff realizza artigianalmente anche i materiali montessoriani basandosi sugli scritti originali di Maria Montessori e di suo figlio Mario.

La parola che maestra Fulvia sceglierebbe per descrivere il modo ideato da Maria Montessori per coinvolgere i bambini con le Regioni d'Italia è "scoperta", parola che, in realtà, ritiene valida per tutti gli argomenti affrontati secondo il Metodo Montessori. Come abbiamo visto, infatti, nel Metodo Montessori ogni bambino è artefice del suo percorso di apprendimento.

La geografia è la materia che permette al bambino di conoscere meglio il mondo in cui si trova, poiché lo studio delle configurazioni fisiche della Terra e degli usi e costumi contribuiscono alla storia dell'uomo. Per questo l'ambiente deve rappresentare gli usi e costumi del Paese di appartenenza.

Per Maria Montessori non esistono scienze più o meno importanti, le materie sono un tutt'uno. Affrontando la geografia si coinvolge anche il linguaggio, la chimica, la fisica, la biologia, la storia e la matematica. Il bambino, già a partire dalla casa dei bambini comincia un percorso che parte dall'universo, dal globale si arriva al particolare, dal cosmo si arriva alla realtà. Al bambino viene offerto il cosmo e questo percorso inizia ben prima della scuola primaria, infatti, già a partire dai 3 anni i bambini cominciano la scoperta attraverso gli incastri geografici, i contrasti e i punti cardinali: per il bambino tutto questo rappresenta già una grande apertura. Lo svolgimento di attività di complessità crescente, quali la scomposizione e ricomposizione delle parti (discriminazione visiva e tattile), l'apprendimento delle nomenclature scientifiche, la pre-scrittura (tracciamento dei contorni delle parti e dell'insieme), la scrittura e la lettura, supportano lo studio più approfondito della geografia che avviene, in seguito, alla scuola primaria.

Il percorso della geografia comprende l'ambito montessoriano definito "educazione cosmica": si parte con il cosmo, seguono gli oceani, i rilievi, i fiumi, i mari, i venti, successivamente si arriva ai continenti, alla nazione di appartenenza, alla regione, alla città. Durante questo percorso il bambino affina le competenze logiche, manuali, visive ed artistiche, nonché le competenze di ricerca.

Dai 3 ai 6 anni si fa leva sulle caratteristiche della mente per stimolare l'interesse del bambino nei confronti della geografia, gettando le basi per la costruzione di un linguaggio tecnico connesso alla materia. In questo periodo i bambini

interiorizzano molte informazioni sulla geografia, facilmente e in modo gioioso, come i termini per indicare le zone di terraferma e quelle d'acqua, i nomi dei continenti, dei paesi, delle regioni, delle città. In questo modo, quando il bambino avrà bisogno di utilizzare questi termini alla scuola primaria, avrà già grande familiarità con essi. Questi termini, inoltre, saranno legati ad esperienze concrete e di successo, per questo verranno affrontati dal bambino con simpatia e non con ostilità. Possiamo dire che mentre nella casa dei bambini il bambino entra in contatto con i fatti, nella scuola primaria esplora le ragioni che stanno dietro i fatti e le relazioni tra i fatti (Marino, 2016 in <http://www.lapappadolce.it>).

Alla primaria non esiste un momento fisico in cui affrontare le regioni, perché si rispettano i tempi di ogni bambino. Quando nel bambino nasce il desiderio nei confronti di un argomento, quello è il momento giusto per affrontarlo, conoscerlo e approfondirlo. Essendo il curricolo quinquennale, si dà tempo al bambino di far emergere questo desiderio e, qualora questo non avvenga, al quinto anno è l'insegnante che cerca di risvegliarlo. Ad esempio, per risvegliare il desiderio di approfondire la propria città, è possibile organizzare delle uscite per vedere un monumento oppure la casa natale di qualche personaggio particolare. Solitamente tutti prima o dopo vengono invogliati ad intraprendere le attività, perché, guardando il lavoro svolto dai compagni, vengono stimolati.

Nel Metodo Montessori non è concepita la memorizzazione di argomenti specifici, perché ogni bambino approfondisce spontaneamente la parte che preferisce: c'è chi si concentra sulla parte economica, chi ama di più l'aspetto fisico e approfondisce i vulcani, chi le città, chi le nozioni storiche. Non è concepita nemmeno la memorizzazione di dati, perché l'importante è interiorizzare il concetto: non serve sapere quanto è alto il Monte Bianco, ma è importante sapere come si è formato.

Per quanto riguarda le competenze manuali, visive ed artistiche, il bambino ha sempre a disposizione l'argilla, il legno di balza, la creta e la carta da lucido con cui costruire i plastici, da solo o in gruppo, a sua discrezione. Ad esempio il fiume viene realizzato con argilla, sabbia e acqua, quest'ultima permette di vedere dal

vero la forza di erosione dell'acqua. Inoltre, vengono aggiunte delle visite per vedere nella realtà il fiume o la sorgente del fiume per esempio.

I contrasti

Per memorizzare le configurazioni terra-acqua che si ripetono sul globo terrestre, viene permesso al bambino di manipolare questi due elementi inserendoli in forme di legno o silicone dotate di appositi divisori che mantengono la loro separazione. Il materiale realizzato per queste presentazioni è composto da 3 coppie di forme contrastanti: "lago-isola", "golfo-penisola", "stretto-istmo". Esistono anche set che prevedono 4 coppie, con l'aggiunta delle forme contrastanti "baia-capo"; oppure 5 coppie, con l'aggiunta ulteriore della coppia "arcipelago-rete di laghi".

Le lezioni di presentazione dei materiali (www.lapappadolce.it, www.boboto.it) avvengono solitamente in tre tempi, ovvero in tre fasi consequenziali. Si noterà, inoltre, che ogni gesto segue delle indicazioni precise, esse sono funzionali al lavoro che compie il bambino .

Presentazione 1 per la Scuola dell'Infanzia

Materiali: forme dei contrasti; un vassoio con una piccola brocca d'acqua (se volete colorata di blu), una ciotola vuota, un contenitore per la terra, una spugna.

Procedimento:

- mostriamo al bambino come trovare e portare le forme al tavolo o al tappeto;
- mettiamo le forme scelte lungo il margine superiore del piano di lavoro:
- avviciniamo la prima forma ai bambini:
- versiamo l'acqua e la terra nella prima forma;

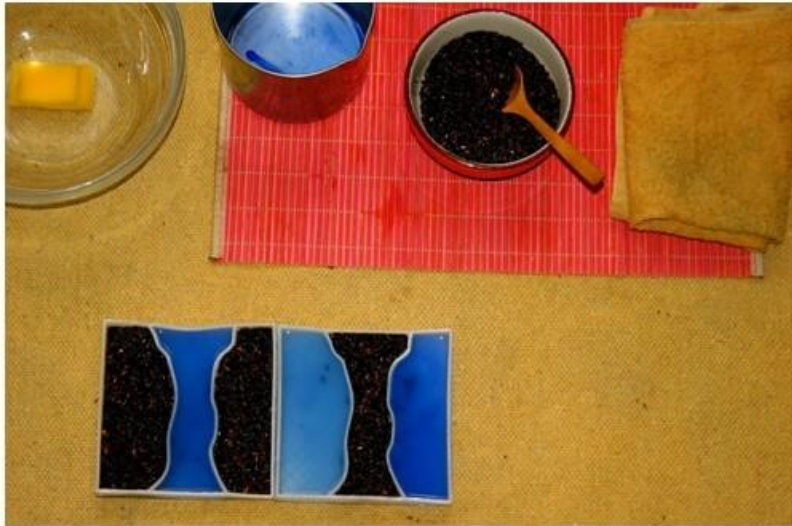


Figura 1: i contrasti geografici - isto e stretto, <http://www.boboto.it>

- con delicatezza rimettiamo la forma riempita lungo il margine superiore;
- proseguiamo così con le altre forme;
- quando tutte le forme sono state riempite, mostriamo ai bambini la parte della forma occupata dalla terra e diciamo: “Questa è terra”. Poi indichiamo la parte occupata dall’acqua e diciamo: “Questa è acqua”. Infine indichiamole insieme e diciamo: “Questa è terra, questa è acqua”;
- prendiamo il globo smerigliato e mettiamolo sul piano di lavoro. Mostriamo ai bambini le terre sul globo. Diciamo: “Questa è terra”. Indichiamo la terra nelle forme e diciamo: “Anche questa è terra”. Facciamo lo stesso con l’acqua;
- prendiamo il globo colorato, e indichiamo anche su questo la terra e l’acqua; confrontiamole con le forme della terra e dell’acqua;
- prendiamo l’incastro del planisfero e indichiamo la terra e l’acqua; confrontiamole con le forme della terra e dell’acqua.



Figura 2: gli incastri geografici - il planisfero, <http://www.boboto.it>

Presentazione 2 per la Scuola dell'Infanzia

Materiali: forme della terra e dell'acqua (lago, isola, baia, penisola, istmo e stretto); una brocca con acqua leggermente colorata di blu; un panno e una spugna per pulire e asciugare; un piccolo contenitore con oggetti in miniatura (pesci, barche, persone e animali).

Procedimento:

- invitiamo un piccolo gruppo di bambini attorno a un tavolo, dove avremo già disposto i materiali;
- indichiamo ai bambini le forme;
- attiriamo la loro attenzione su una coppia di contrasti alla volta;
- invitiamo un bambino a versare l'acqua blu nella prima forma e un altro bambino a versarla nella forma contrastante;

- invitiamo un bambino a versare la terra nella prima forma e un altro bambino a versarla nella forma contrastante;
- diciamo, ad esempio: “Questo è lo stretto”, e “Questo è l’istmo”;
- prendiamo gli oggetti in miniatura, uno alla volta, e chiediamo ai bambini se appartengono all’ambiente terrestre o all’ambiente acquatico, e mettiamoli nelle forme;
- al termine mostriamo ai bambini come riordinare il materiale.

Presentazione 2 per la Scuola Primaria

Scopo: vedere le relazioni tra terra e acqua negli 8 modelli; comprendere che ci sono terre sotto gli oceani, i mari e i laghi.

Materiali: quattro coppie di modelli di strutture opposte (isola-lago, istmo-stretto, capo-baia, golfo-penisola); acqua; brocca; spugna; colorante blu (facoltativo); carte delle nomenclature (immagine, titolo, definizione); secchio.

Procedimento:

- mettiamo il vassoio sul tavolo e chiediamo a un bambino di versare l’acqua colorata nei modelli;
- nominiamo ogni forma e diamo la definizione;
- chiediamo a un bambino di formare le coppie di forme opposte chiedendo: “Cosa rende queste due forme l’una l’opposta dell’altra?”;
- dopo la lezione, versiamo con attenzione l’acqua nel secchio e asciughiamo il modello con la spugna che si trova sul vassoio.

Estensioni: i bambini possono realizzare i loro modelli con la plastilina, mettendo a loro disposizione un vassoio preparato con tutto il materiale necessario.

Gli incastri geografici

La geografia col metodo Montessori viene presentata, come tutte le altre materie d'insegnamento, in risposta a un bisogno del bambino: in questo caso si tratta del bisogno di comprendere la propria posizione nel mondo in relazione alle proprie storie personali e di viaggio. Il bambino parte dal globo smerigliato, che gli permette di assorbire la distinzione acqua/terra attraverso le diverse sensazioni tattili. Nel globo smerigliato le terre emerse sono marroni, ad eccezione dell'Antartide, che è in bianco, e gli oceani sono blu. Segue l'incastrato del planisfero, poi quello del continente di appartenenza, nel nostro caso quello dell'Europa e, infine, quello del Paese di appartenenza, nel nostro caso l'Italia e le sue regioni. Gli incastri della geografia, utilizzati fin dalla Casa dei bambini, hanno anche lo scopo di perfezionare il controllo motorio in previsione dell'utilizzo degli strumenti di scrittura, la motricità fine e la coordinazione oculo manuale. Inoltre, gli incastri sono concepiti per essere sfruttati sotto diversi punti di vista.

Gli incastri sono solitamente realizzati in legno e si presentano come un puzzle in cui i pezzi sono costituiti dalle singole regioni, colorate in modo differente. In corrispondenza dei capoluoghi di regione è posto un piolo che serve al bambino per impugnare e spostare la regione. Questo dettaglio permette al bambino di memorizzare visivamente dove si collocano i diversi capoluoghi e allo stesso tempo affina il controllo della posizione per impugnare lo strumento di scrittura. Questo puzzle, inoltre, permette di realizzare facilmente le cartine mute, dell'Italia e delle regioni, e le cartine di controllo, semplicemente seguendo i contorni degli incastri su un foglio.



Figura 3: gli incastri geografici - l'Italia, <http://www.boboto.it>

Le mappe di controllo possono essere di 4 tipi:

- mappa di controllo I: una mappa con le regioni colorate e della stessa dimensione dell'incastrato dell'Italia;
- mappa di controllo II: negli stessi colori e delle stesse dimensioni della prima mappa, ed ha in più i nomi delle regioni e dei mari italiani. Completa la mappa un set di cartellini (colorati o in bianco e nero) da usare per etichettare l'incastrato dell'Italia;
- mappa di controllo III: una mappa in bianco e nero. Le regioni italiane sono della stessa dimensione dell'incastrato dell'Italia;
- mappa di controllo IV: uguale alla mappa III ma con l'aggiunta dei nomi. Completa la mappa un set di cartellini da usare con l'incastrato dell'Italia.

Le mappe di controllo vengono presentate al bisogno. In seguito possiamo preparare mappe simili ma di dimensioni ridotte da usare per colorare ed etichettare.

Le attività vengono, successivamente, abbinate all'uso delle nomenclature, ovvero dei cartellini in cui vengono scritti i nomi, in questo caso delle regioni e dei mari. Fin dalla Casa dei bambini le nomenclature sono scritte in corsivo, questo perché il primo segno a cui si appropria il bambino nella scrittura e nella lettura è il segno curvo. Le nomenclature dell'Italia sono divise in 3 parti: immagine, titolo e definizione. A seconda dello scopo possono essere in bianco e nero oppure colorate.

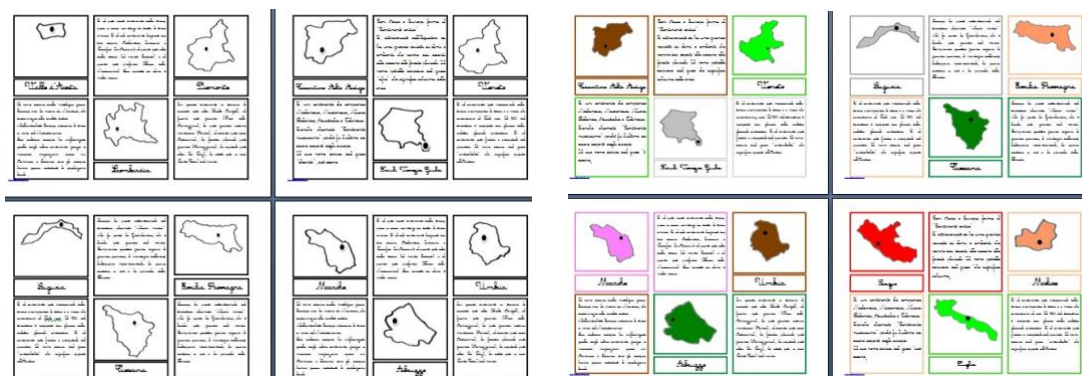


Figura 4: le nomenclature delle Regioni, <http://www.boboto.it>

Sono riportate di seguito due esempi di descrizioni delle regioni:

Valle d'Aosta - E' la regione più piccola d'Italia ed è l'unica a non essere suddivisa in province. Il capoluogo di regione è Aosta. Ha due lingue ufficiali: l'italiano e il francese. E' la regione con la minore densità di popolazione. In questa regione si trovano le montagne più alte d'Italia. Ha un clima alpino. Per la bellezza dei suoi paesaggi il turismo è una voce molto importante della sua economia.

Piemonte - Il suo nome significa "al piede dei monti", infatti è circondata dalle Alpi e da un tratto dell'Appennino ligure. Le Langhe e il Monferrato sono importanti zone collinari. In questa regione nasce il fiume Po. Il capoluogo di regione è Torino. E' la seconda regione per superficie dopo la Sicilia. Il suo clima è continentale. Sono molto sviluppate l'agricoltura, il terziario e l'industria.

Esistono inoltre i cartellini per lo studio delle regioni (un set per ogni regione), utili ad indagarne gli aspetti più vari, distinguibili in 4 livelli:

Livello I Qual è il nome della regione?

In quale stato si trova?

In quale continente si trova?

In quale emisfero si trova?

Da quali mari è bagnata? Se non è bagnata dal mare, a quanti chilometri di distanza si trova dal mare?

Qual è il suo clima?

Disegna una cartina della regione includendo la scala chilometrica.

Etichetta gli stati, le regioni e le acque che confinano con la regione.

Livello II Usando la scala chilometrica, trova quanto misura la regione nel suo punto più largo e nel suo punto più stretto.

Quanto è popolata la regione?

Quanto misura la sua superficie in chilometri quadrati?

Qual è il capoluogo di regione?

Quante province ha la regione?

Elenca tutte le province della regione.

Elenca almeno altre tre città importanti della regione.

Quali sono le sue catene montuose e le montagne principali?

A quanti metri sul livello del mare si trova il suo punto più alto?

Elenca i principali fiumi e laghi della regione.

Su una cartina della regione da te disegnata, localizza tutti gli elementi che hai nominato nel questionario.

Livello III Come si chiamano gli abitanti della regione?

Quale lingue e dialetti si parlano nella regione? Trova alcune parole in queste lingue o dialetti.

Quali tipi di vegetazione puoi incontrare nella regione?

Quali animali puoi incontrare nella regione?

Fai un disegno del paesaggio tipico della regione.

Disegna o ricerca immagini degli animali tipici della regione.

Livello IV Quali sono i principali prodotti agricoli della regione?

Quali sono le industrie più importanti?

Quali sono le attività lavorative più importanti nella regione?

Quali prodotti esporta la regione?

Quali sono i piatti tipici?



Figura 5: i cartellini per lo studio delle regioni, <http://www.boboto.it>

Come per tutti i materiali, anche per l'incastro dell'Italia esiste una procedura di presentazione, che vediamo qui di seguito.

Incastro dell'Italia Montessori - Presentazione 1

Materiali occorrenti: incastro del planisfero Montessori; globo smerigliato, o globo colorato o mappamondo; incastro dell'Europa o cartina dell'Europa; tappeto; incastro dell'Italia; carta di controllo muta dell'Italia (si realizza facilmente riportando il contorno degli incastri su un cartoncino bianco).

Procedimento iniziale:

- mostriamo al bambino come prendere l'incastro dal mobiletto e portarlo sul tappeto o sul tavolo. Il piano di lavoro scelto dovrebbe essere parallelo alla parete nord della stanza. Mettiamo l'incastro nell'angolo in alto a destra del piano di lavoro;
- con movimenti lenti e curati togliamo gli incastri e mettiamoli in ordine lungo il margine inferiore della tavola;
- quando tutti gli incastri sono stati rimossi, rimettiamoli al loro posto con altrettanta lentezza e cura;
- invitiamo il bambino a ripetere l'esercizio;
- togliamo nuovamente tutti gli incastri e mescoliamoli. Chiediamo al bambino di riposizionarli;
- possiamo mostrare al bambino come seguire i contorni dell'incastro tra le mani e poi quello dello spazio vuoto sulla tavola, ovvero il pezzo va tenuto con la mano non dominante e i contorni vanno tracciati con la mano dominante.

Presentazione dell'esercizio:

- inviamo i bambini a partecipare alla presentazione e portiamo il materiale sul tappeto;

- mostriamo ai bambini il globo e ripetiamo insieme i nomi dei continenti;
- mostriamo l'incastro del planisfero, mettendolo sul tappeto accanto al globo colorato;
- indicando il globo diciamo: “Questo è il modo in cui vediamo la terra dal cielo. Questa è la terraferma. Questa è l'acqua”;
- “Noi viviamo sulla Terra. La Terra è una sfera. Ma per rappresentarla usiamo anche delle mappe, che invece di essere sfere, sono piatte. Infatti è più facile usare mappe piatte, e non a forma di sfera, ad esempio se stiamo facendo un viaggio”. Vi ricordate il planisfero? Ne abbiamo già parlato;
- indichiamo l'incastro del planisfero e chiediamo: “Noi in quale continente viviamo?”. Sì, in Europa;
- indichiamo l'Europa;
- mostriamo l'incastro dell'Europa;
- “L'Europa è suddivisa in tanti territori più piccoli, gli Stati. Vogliamo nominarli insieme?”;
- Chiediamo: “e noi in quale Stato viviamo?” “Sì, in Italia”;
- indichiamo la posizione dell'Italia nell'incastro dell'Europa, nel planisfero e nel globo, poi presentiamo ai bambini l'incastro dell'Italia e la cartina muta;
- “Questa è l'Italia. Anche l'Italia è divisa in tanti territori più piccoli, che chiamiamo regioni. Noi in quale regione viviamo? Lo sapete? Noi viviamo in Veneto”;
- mostriamo ai bambini il Veneto sull'incastro e sulla cartina di controllo muta;
- lentamente, utilizzando i pomoli, togliamo quattro incastri, cioè quattro regioni diverse, senza nominarli;
- mettiamo gli incastri a fianco della tavola, sulla cartina muta di controllo;

- reinseriamoli al loro posto, uno ad uno;
- togliamo altri 4 incastrati, sempre senza nominarli, mettiamoli a fianco della tavola e chiediamo a un bambino alla volta di reinserirli in modo corretto;
- ripetiamo togliendo 8 incastrati;
- ripetiamo togliendo tutti gli incastrati senza nominarli;
- rimettiamo tutti gli incastrati nella tavola;
- ora togliamo di nuovo 4 incastrati e nominiamoli, ad esempi dicendo: “Valle d’Aosta, Toscana, Veneto, Abruzzo”;
- ripetere i nomi: “Valle d’Aosta, Toscana, Veneto, Abruzzo”;
- chiediamo ai bambini di rimetterli al loro posto, nominandoli, cioè dicendo: “Per favore, rimetteresti a posto la Toscana?”;
- quando tutti gli incastrati sono di nuovo al loro posto, chiediamo a un bambino di prendere gli stessi 4 pezzi, uno per uno, nominandoli, ad esempio dicendo: “Per favore, toglieresti l’incastro della Valle d’Aosta?”;
- quando i 4 incastrati sono fuori chiediamo: “Quale regione vorresti rimettere al suo posto?”. Il bambino risponderà col nome di una regione e rimetterà l’incastro corrispondente al suo posto;
- ripetiamo questa lezione in tre tempi con le altre regioni, finché il bambino ne conoscerà tutti i nomi.

Incastro dell’Italia Montessori - Presentazioni successive

Materiali occorrenti: nomenclature (i nomi delle regioni italiane, successivamente i nomi dei capoluoghi di regione, i nomi dei mari italiani); incastro dell’Italia Montessori.

Controllo dell'errore: gli incastri e la tavola di controllo.

Scopo: preparare allo studio della geografia; riconoscere visivamente le forme delle regioni italiane; nomenclatura; approfondire il concetto di rappresentazione piana del nostro mondo; condurre il bambino verso l'astrazione; rafforzare la mano in preparazione della scrittura.

Età: dai 5 anni, dopo l'incastro dell'Europa

Estensioni per la Scuola dell'Infanzia:

- il bambino può costruire la cartina politica dell'Italia all'esterno del bordo della tavola, senza utilizzare la cartina muta di controllo;
- mettiamo le regioni dell'incastro dell'Italia in un sacchetto del mistero: il bambino cercherà di identificarle al tatto.

Estensioni per la Scuola Primaria:

- abbinare i cartellini dei nomi alle regioni corrispondenti;
- abbinare i cartellini dei nomi ai mari corrispondenti;
- abbinare i cartellini dei nomi ai capoluoghi di regione corrispondenti;
- disegnare le regioni italiane su cartoncini colorati seguendo i contorni degli incastri con la matita e ritagliarli. Comporre la cartina dell'Italia su un cartoncino ed etichettare regioni, capoluoghi di regione, mari italiani;
- punteggiare i contorni degli incastri delle regioni su cartoncini colorati;
- siccome ritagliare le regioni con le forbici può essere difficile per alcuni bambini, a causa dei contorni molto irregolari, scegliere il metodo del punteruolo può essere una soluzione migliore. Si può anche optare per una tecnica mista, punteggiando cioè i contorni con punti distanziati di circa 0,5 cm e poi usare i fori come guida per le forbici;

- costruire un libretto delle regioni e dei mari italiani usando per i disegni gli incastri e ricercando informazioni varie;
- costruire da soli una cartina politica dell'Italia su carta utilizzando per i contorni gli incastri, colorare le regioni con matite colorate, tempera o acquarello, gessi colorati;
- tracciare i contorni degli incastri con una matita bianca su un cartoncino di colore scuro. Punteggiare i contorni. Mettere il lavoro sul vetro di una finestra per fare in modo che la luce passi attraverso la punteggiatura;
- le cartine realizzate dai bambini possono essere etichettate con cartellini prestampati, cartellini preparati dai bambini, oppure i nomi possono essere scritti direttamente sulla cartina;
- attività con le nomenclature e i libretti;
- questionario sull'Italia;
- questionari sulle regioni italiane (uno per ogni regione).

Come si è potuto vedere, il Metodo Montessori riesce a coinvolgere i bambini attraverso diversi sensi. Attraverso l'educazione dei sensi l'insegnante guida i bambini verso una crescita sana, stimolando lo sviluppo delle capacità cognitive. I sensi rappresentano, infatti, i punti di contatto tra l'ambiente e la mente: il bambino esercitandosi ad osservare l'ambiente acquista l'uso più raffinato di questi organi, così la mente può trarre dai sensi impressioni sempre più precise e raffinate (Montessori, 2017).

Maria Montessori non parla mai di "gioco" ma di "lavoro": nel gioco infatti il bambino "fa finta che", mentre nella concezione montessoriana il bambino svolge delle vere e proprie attività (principio di realtà). Questo perché il bambino preferisce il lavoro al gioco, il lavoro è l'esperienza che il bambino ha del mondo e dell'ambiente intorno a lui, che egli si sviluppa esclusivamente per mezzo di esperienze. Il bambino non lavora per il prodotto ma per il processo, infatti termina di lavorare

quando ha esaurito la spinta interna e non quando raggiunge il risultato che noi ci aspettiamo. A differenza dell'adulto lo scopo del bambino è l'azione stessa, è il fare che lo muove e non una finalità esterna.

Il bambino gioisce del suo agire ed è completamente appagato tanto che dopo il lavoro è riposato e pieno di energie: una caratteristica del bambino è quella di sentirsi completamente rafforzato e pieno d'energia al termine del suo lavoro.

La predisposizione e l'offerta di oggetti reali fa sentire il bambino partecipe del mondo dell'adulto e rispettato dallo stesso: lui vede, osserva, imita come "svolgere" la vita. È così che si risponde alle potenzialità del bambino rispondendo ai suoi bisogni naturali. Il bambino costruisce sé stesso tramite il lavoro, tramite esso forma la sua personalità: egli lavora, è un operaio che costruisce l'uomo del futuro (Montessori, 2017).

3.4 Regioni d'Italia e... Metodo della ricerca

Nonostante l'apprendimento richieda sempre l'impegno dello studente, ci sono delle modalità didattiche che implicano maggiore attività pratica e un'autonomia sempre maggiore nel ricercare, individuare e organizzare le informazioni (Calvani, 2014). Nei contesti in cui l'insegnante è "posto" in alto e considerato come una fonte di informazioni, qualora nella classe nasca un dibattito, si stabilisce la prassi di rivolgersi sempre all'insegnante per una rassicurazione o la verifica. "Questo crea dei patterns di scambio insegnante-studente che tradiscono i propositi della filosofia per bambini, in quanto essi scalzano la nozione di comunità e legittimano invece quella dell'insegnante come autorità informazionale e gli studenti come ignoranti che imparano" (Lipman, 2000, p. 8). Questa architettura, denominata "ricettiva", caratterizzata dal controllo detenuto dal docente, prestrutturazione delle informazioni e interazione scarsa o nulla, si colloca al livello più basso dell'impegno attivo dell'allievo (Calvani, 2014). In una comunità di ricerca, invece, insegnanti e studenti si ritrovano insieme come co-ricercatori e la figura dell'insegnante assume il ruolo di facilitatore delle discussioni, incoraggiando gli interscambi studente-studente, come quelli insegnante-studente. Questa struttura viene definita "esplorativa", qualora il

controllo venga affidato all'allievo, la prestrutturazione delle informazioni sia scarsa o assente e l'interazione appaia scarsa; "metacognitivo-autoregolativa", quando avviene che il controllo sia trasferito dall'insegnante allo studente, la capacità di organizzare le informazioni da parte del discente sia in crescendo e avvenga anche il controllo completo da parte dell'allievo in seconda istanza (Calvani, 2012, 2014). Quest'ultima rappresenta il punto più elevato della sua responsabilizzazione (Calvani, 2012, 2014).

In questa nuova veste l'insegnante non abbandona il ruolo di autorità informazionale e nemmeno quello di autorità di istruzione, perché mantiene la responsabilità ultima nello stabilire gli arrangiamenti che guideranno e spingeranno la classe verso la verità, in una ricerca discorsiva sempre più produttiva e sempre più auto-correttiva. Rimane sempre allerta riguardo le condotte illogiche fra gli studenti, proprio come la persona che presiede una seduta parlamentare, sempre senza avere la mano pesante, ma facendo ragionare gli studenti se la condotta intrapresa risponde alle premesse stabilite inizialmente. Le abilità cognitive vengono promosse attraverso la pratica: "per promuovere le abilità cognitive, l'insegnante deve deenfaticizzare le definizioni con cui vengono identificate le operazioni logiche ed enfaticizzare le prestazioni concrete su tali operazioni" (Lipman, 2000, p. 9).

L'architettura metacognitiva/autoregolativa "muove oltre i confini degli interventi finalizzati dell'insegnamento o dell'apprendimento di contenuti, per approdare a interventi finalizzati allo sviluppo della capacità dello studente di regolare autonomamente il proprio processo di apprendimento attraverso la conoscenza, la scelta e l'utilizzo consapevole di strategie cognitive. Imparare a imparare è dunque l'obiettivo di ordine superiore a cui mira" (Calvani, 2014, p. 19).

3.4.1 Metodo della ricerca e... scuola senza il libro di testo

La scuola statale "Don Bosco" di Teolo (PD) fa parte dell'Istituto Comprensivo Statale "Francesca Lazzarini". Il tempo scolastico è a tempo pieno dalle 8.15 alle

16.15. La scuola, posta in cima ad una collina, è immersa nel Parco dei Colli Euganei. Accoglie i bambini con i suoi ampi spazi verdi e i suoi maestosi alberi.

Il contesto naturale permette alle insegnanti di dare grande spazio a lezioni "esperienziali" all'esterno della scuola e nell'ambiente circostante. Un altro importante punto di forza della scuola è la ricca biblioteca, che ospita circa 5000 libri. Questo plesso propone, infatti, l'adozione alternativa al libro di testo. Questo significa che l'equivalente della somma che lo stato spenderebbe per il libro di testo e di lettura, viene convertito per acquistare altri tipi di libri: ai libri di narrativa classica e contemporanea, italiana e straniera, si aggiungono i libri di consultazione, come libri storici, geografici, scientifici, di arte e di musica. Il metodo della ricerca dà una connotazione particolare a questa scuola perché i bambini usufruiscono dei libri per sviluppare un pensiero critico. La scuola, da luogo del sapere, diventa luogo della rielaborazione, del riordino, dell'approfondimento che porta ad un apprendimento lento che scava nella conoscenza.

Questo approccio diventa strumento utile al bambino per interfacciarsi con la società attuale. Grazie alla connessione globale, infatti, assistiamo ad un bombardamento di notizie. Sono talmente tante che il problema non è la mancanza di informazioni, ma la loro validazione e la loro comprensione profonda. Gli alunni, attraverso la didattica per ricerca, interiorizzano un modo di operare, imparando a consultare e a confrontare più fonti, senza guardare al libro come il detentore della verità.

Grazie alla disponibilità dell'insegnante Lina Ceccagno, ho avuto la possibilità di entrare virtualmente nel plesso "Don Bosco" per scoprire come i bambini vengono coinvolti con l'argomento delle Regioni d'Italia (vedi Allegato 2).

L'insegnante Lina, dopo aver ricordato la fornita libreria del plesso, mi ha raccontato sia dell'approccio che utilizzava prima dell'avvento del Covid, sia di come agisce oggi, con tutte le limitazioni legate alla pandemia mondiale che ha coinvolto anche il mondo scolastico. L'avvento del Covid, infatti, ha complicato un po' le cose. In tempi normali, i lavori di gruppo erano pratica quotidiana. L'insegnante formava gruppi di 4-5 persone, ai quali veniva fornita una traccia di ricerca. Ogni gruppo lavorava su una regione diversa, utilizzando non solo i libri della biblioteca, ma anche dei sussidiari. Si parla di sussidiari al plurale per una

ragione: i bambini non possiedono tutti lo stesso sussidiario, ma hanno a disposizione 3-4 tipi di sussidiari diversi, i quali vengono utilizzati come strumento di ricerca e non come depositari di verità. Operare su testi diversi permette anche di scovare degli errori e, spesso, sono i bambini stessi ad accorgersene. I punti richiesti dalla traccia di ricerca erano il calco della cartina su carta da lucido (utile per migliorare la manualità fine e per pratiche di orientamento, ad esempio far raccontare ai bambini il percorso che fa un determinato fiume usando i punti cardinali), una descrizione veloce del territorio possibilmente accompagnata da un grafico con la percentuale di montagna, collina e pianura, una parte riguardante le attività produttive e, infine, le curiosità. Ogni bambino all'interno del gruppo aveva uno specifico compito e quello che emergeva era un lavoro approfondito che veniva poi presentato al resto della classe. Alla fine di ogni lavoro di gruppo, oltre al lavoro approfondito su una determinata regione, ogni bambino aveva una scheda riassuntiva sul lavoro svolto dagli altri gruppi.

Solitamente il lavoro di ricerca e raccolta informazioni durava circa 4 ore, a cui si aggiungeva il tempo per la presentazione. Per permettere a tutti di parlare, l'esposizione era a tempo. Durante la presentazione, chi ascolta aveva una scheda riassuntiva in cui annotava le informazioni principali: questa pratica diventava un modo per allenarsi a prendere appunti mentre qualcuno parlava. I punti della scheda riassuntiva erano stabiliti da insegnante e bambini assieme ad inizio anno. A volte l'insegnante faceva delle fotocopie per velocizzare il lavoro. Inizialmente i tempi risultavano relativamente lunghi, ad esempio, per la raccolta dei dati, le prime volte, potevano essere necessarie anche 4 ore, ma una volta capito come procedere, il processo si velocizzava, arrivando ad impiegare al massimo 2 ore.

Se i lavori di gruppo nella scuola "Don Bosco" erano sempre stati pratica quotidiana, la pandemia mondiale ha complicato un po' le cose. I lavori di gruppo, infatti, sono limitati a causa delle restrizioni, legate al contenimento del Covid-19. Per questo ha scelto di non procedere più con regioni diverse contemporaneamente, ma di lavorare regione per regione. Ogni bambino lavora con un sussidiario, che non è uguale per tutti, ma nella classe sono presenti 3-4 sussidiari diversi. A casa cercano informazioni, riempiendo lo stesso schema utilizzato per le presentazioni.

Durante il periodo di DAD, Didattica A Distanza, maestra Lina propose un'attività che è stata molto apprezzata dai suoi alunni: i bambini, infatti, dovevano programmare un viaggio di una settimana verso una regione a scelta. La partenza era dal Veneto e al Veneto dovevano poi tornare. Era necessario tener presente il tempo impiegato per il viaggio, quindi se ci volevano 2 giorni per il viaggio, la permanenza effettiva diventava di 5 giorni. Dovevano scegliere la città in cui pernottare e poi, da lì, per ogni giorno di soggiorno, decidere che località visitare e cosa vedere nello specifico. Il risultato era una visita ad almeno cinque siti differenti. Infine, come fossero un'agenzia di viaggio, dovevano preparare un volantino pubblicitario, volantino che poi l'insegnante ha perfezionato per pubblicarlo on line. Alla fine ognuno ha presentato il suo viaggio. Quest'ultima attività è stata utile ai bambini perché hanno dovuto cambiare il loro punto di vista, vestendo i panni di un agente che deve farsi pubblicità ed attirare i turisti. Questo lavoro ha dato la possibilità all'insegnante di valutare anche la produzione del testo.

Quest'ultima proposta è una strategia didattica di tipo esplorativo, denominata metodo per progetti, in quanto prevede l'invenzione da parte dell'insegnante di occasioni, affinché gli studenti possano apprendere mentre sviluppano ed elaborano in autonomia il progetto, accertandosi che esso si presenti come "autentico", cioè collegabile in qualche modo alla realtà (Calvani, 2014).

3.4.2 Metodo della ricerca e... *Cooperative Learning*

Se alla Scuola Don Bosco la possibilità di fare ricerca è sostenuta dalla presenza di una biblioteca scolastica molto fornita, è possibile usare questo metodo ricreando in classe un contesto simile. Cinzia Polato insegna alla scuola primaria "G.Zanellato" di Monselice ed è anche tutor universitaria presso il Corso di studio magistrale interateneo in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova. Anche lei, per coinvolgere i bambini con l'argomento "Regioni d'Italia", utilizza il metodo della ricerca (vedi Allegato 3), selezionando e portando in classe i materiali (atlanti, libri, materiali portati dai bambini stessi) sui

quali i bambini saranno chiamati a fare ricerca. Anche lei, come maestra Lina, utilizza una scheda identità che funge sia da guida per i bambini per organizzare le informazioni, sia come strumento utile ad allenarsi per estrapolare le informazioni mentre qualcuno sta parlando.

I criteri utilizzati da maestra Cinzia per formare i gruppi, però, configurano una modalità di lavoro più accurata, basata su criteri precisi, ovvero il *Cooperative Learning*. Infatti, “non è sufficiente mettere insieme degli studenti e assegnare loro un lavoro per ottenere dei buoni risultati: i gruppi devono essere costituiti con attenzione (devono essere piccoli ed eterogenei), il lavoro va attentamente organizzato e monitorato (non si può presupporre che venga sempre svolto in maniera adeguata e serenamente), il tempo deve essere sufficiente” (Bonaiuti, 2014, p. 121). In merito alla costituzione dei gruppi, maestra Cinzia utilizza il sociogramma di Moreno, un efficace strumento di indagine sociometrica, utile per conoscere le complesse e articolate dinamiche che si strutturano nelle varie fasi del ciclo vitale del gruppo-classe. Analizzando la struttura del sociogramma, infatti, emergono le caratteristiche del gruppo sociale, individuando “i soggetti popolari” e “i soggetti isolati” e mettendo in luce le correlazioni tra gli individui, come le attrazioni, le repulsioni e le empatie. Esso è utile per formare gruppi bilanciati che lavorino in sinergia, migliorando, allo stesso tempo, sempre più le relazioni tra tutti gli alunni.

Il metodo del *Cooperative Learning* si basa su alcuni elementi chiave (Tessaro, 2014, Bonaiuti, 2014): interdipendenza positiva che si viene a creare, i membri del gruppo fanno affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo, ognuno fa la sua parte e si sente responsabile del suo personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo; responsabilità individuale e di gruppo, significa che tutti gli studenti di un gruppo devono rendere conto sia della propria parte di lavoro sia di quanto hanno appreso assieme; interazione costruttiva faccia a faccia e processi di gruppo, significa che i componenti del gruppo lavorano in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà, scambiandosi riscontri. La collaborazione che si instaura, incoraggia gli alunni a sviluppare fiducia nelle proprie capacità, a migliorare la comunicazione, a migliorare la presa di posizione

nelle decisioni, inoltre, si hanno risvolti positivi anche sulla gestione dei conflitti interpersonali, poiché vengono promosse le relazioni positive e rispettose tra studenti, in quanto tutti i membri del gruppo riconoscono l'importanza dell'apporto di ciascuno e si sviluppa, così, lo spirito di squadra. A volte succede che gli studenti si insegnino a vicenda. In generale gli alunni lavorano più volentieri, più a lungo, ottengono risultati migliori, accrescono la motivazione intrinseca, sviluppano la capacità di ragionamento e pensiero critico, aumentano l'autostima personale, il tutto per un maggior benessere psicologico. Inoltre, è stato dimostrato che il *Cooperative Learning* migliora la capacità di comprensione e rende i contenuti appresi più significativi e persistenti nella memoria, anche per gli studenti con bisogni educativi speciali (Bonaiuti, 2014).

Riflettendo sugli spunti emersi dalle interviste di maestra Lina e di maestra Cinzia, per coinvolgere gli alunni con l'argomento "Regioni d'Italia" potrebbe essere significativo anche un tipo di *Cooperative Learning* più articolato: il *Jigsaw*. Questo modello si basa sulla differenziazione dei ruoli e delle fasi di lavoro. "In una prima fase si creano dei gruppi che hanno lo scopo di formare gli "esperti" necessari alla soluzione delle diverse parti del compito. Nella seconda fase, che è quella del lavoro cooperativo vero e proprio, i componenti dei precedenti gruppi esperti nei vari ambiti sono assegnati a nuovi gruppi in maniera tale che ognuno di essi abbia le competenze necessarie alla realizzazione del lavoro assegnato. In una terza e definitiva fase, alla fine dell'attività, gli studenti tornano ai gruppi iniziali (quelli degli esperti) e ciascuno comunica al team originario i risultati conseguiti nel proprio. A questo modello, detto anche "originale", hanno fatto seguito due successive versioni (Jigsaw II e III) che introducono la richiesta, per gli esperti, di presentare esplicitamente quanto appreso dalla propria specifica prospettiva" (Bonaiuti, 2014, p. 118).

Qualsiasi modello abbiano scelto di adottare, per pianificare questi tipi di lezione, le insegnanti si sono servite della cosiddetta progettazione a ritroso (Wiggins, McTighe, 2004), ovvero sono partite nell'individuare i risultati attesi e gli obiettivi prefissati, per ricavare il percorso di apprendimento. Il punto di partenza è, quindi,

la definizione di ciò che merita di essere appreso e non quanto scritto sul libro di testo. Inoltre, gli alunni hanno dovuto mettere in pratica delle procedure di ragionamento contestualizzato e delle pratiche di discorso sociale.

Gli alunni diventano così artefici del loro percorso di apprendimento, analizzando il materiale, individuando le informazioni utili, senza necessità di trovare un testo già pronto sul libro. Nell'apprendimento per ricezione l'alunno recepisce in maniera passiva l'informazione già strutturata da altri (il docente, il libro di testo) per ripeterla a memoria; nell'apprendimento per scoperta, invece, l'alunno viene a contatto in maniera attiva con le nuove informazioni, per comprenderle e poi gestirle autonomamente. Questo permette di far entrare nella scuola le pratiche sociali legate al "mestiere dello storico", alla strumentazione dello studioso della società, al laboratorio dello scienziato, alle metodologie del critico e del linguista (Pontecorvo et al., 2004). L'apprendimento attivo, inoltre, ha il potere di motivare gli alunni, che lavorano più volentieri e, ancorando le informazioni all'esperienza, ricordano meglio (Bonaiuti, Pontecorvo, Tessaro).

3.5 Regioni d'Italia e... *Outdoor Education*

"È ben difficile in geografia come in morale capire il mondo senza uscire di casa." (Voltaire)

La geografia è solitamente una materia che invita per sua natura a fare esperienze in movimento, anche all'aperto. Ma quando, in quinta primaria, si arriva ad affrontare l'argomento Regioni d'Italia... la didattica frontale fa da padrona! I bambini, lo sappiamo, non sono fatti per stare seduti, ce lo dicono anche le Indicazioni Nazionali: hanno bisogno di movimento perché il loro corpo è lo strumento attraverso il quale esplorare e conoscere il mondo.

Nel 1950, Ella Flatau, una mamma danese si accorge che i suoi figli, educati da lei stessa in natura sono felici, sereni e continuamente impegnati in nuove scoperte. Si convince che l'ambiente bosco è l'ambiente ideale per far crescere i bambini e apre il primo asilo nel bosco del mondo. L'esperienza viene replicata in Svezia con le Skogsmulle, in Germania con i Waldkindergarten, in Inghilterra con

le Forest School, finché nel 2005 l'esperienza viene abbracciata anche in Italia, grazie alle iniziative di alcune famiglie; nel 2015, Paolo Mai apre l'Asilo nel Bosco di Roma, seguito dal progetto "Piccola Polis" ad Ostia Antica (RM), una scuola parentale che abbraccia la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Da allora le scuole in natura sono diventate sempre più numerose.

L'idea non è nuova, il primo che affronta il tema dell'educazione in natura è Rousseau, nel '700, che nella sua opera "L'Emilio", descrive l'educazione di un fanciullo che viene accompagnato nella crescita da un educatore, il quale gli propone un'educazione alternativa, basata sull'esperienza, che avviene anche attraverso passeggiate all'aperto, dove si incoraggia l'utilizzo dei sensi. Secondo Rousseau l'importanza dell'ambiente esterno, in cui fare esperienze sensoriali e intellettuali, stimola la curiosità del fanciullo. Nel 1836 Froebel apre il Kindergarten, "giardino d'infanzia"; Maria Montessori sostiene che i bambini non la devono solo studiare la natura, la devono vivere, perché quello è l'ambiente favorevole per farli crescere; si aggiungono poi anche Mario Lodi, Loris Malaguzzi, Alberto Manzi, Gianfranco Zavalloni, Franco Lorenzoni...

I bambini di oggi hanno meno occasioni di muoversi e stare all'aperto, come accadeva alle generazioni passate, che trascorrevano il tempo fuori da scuola giocando nei cortili. I bambini non sono più liberi di saltare, correre, arrampicarsi e trovare soluzioni in autonomia. L'assenza di questa possibilità e di questi momenti di libertà, impedisce loro di spendere le energie che hanno dentro, creando un affaticamento e una frustrazione fisica e mentale che degenera in comportamenti opposti. Chiedere continuamente staticità significa aggiungere stanchezza ad un corpo già stanco. Questo fa sì che il cervello si spenga e non che si attivi! (Mai, 2020). Infatti, quando per un lungo periodo di tempo la nostra attenzione si concentra su un compito, il rilascio di alcuni neurotrasmettitori nella corteccia prefrontale diminuisce, causando affaticamento mentale. Basta una semplice passeggiata in mezzo alla natura per ricaricare di energia i nostri circuiti cerebrali, permettendo di recuperare attenzione, memoria e di migliorare i processi cognitivi. Nei bambini con ADHD si è visto che passeggiare in un contesto naturale li fa

concentrare molto di più in compiti successivi rispetto a passeggiare in un contesto urbano. In generale, i sintomi caratteristici dell'ADHD diminuiscono in modo significativo quando questa tipologia di bambini gioca regolarmente in uno spazio verde (Guillén, 2021).

In ambito scientifico, inoltre, si parla di “deficit di natura” come concausa o causa rilevante di alcune patologie, come l'iperattività e negli Stati Uniti questa correlazione è poi stata confermata: nei bambini che vivono sempre meno in natura è favorita la comparsa di questi comportamenti adattivi (Louv, 2006). Il “*Nature Deficit Disorder*”, non è una vera e propria patologia, ma piuttosto una condizione di vita che porta i bambini a manifestare sintomi e segnali che trovano la loro origine più profonda nella mancanza di contatto con la natura” (De Cagno, 2020, pp. 50-51). Negli anni si sono susseguiti studi e ricerche che hanno dimostrato che la mancanza di contatto diretto e prolungato con la natura comporta nei bambini: obesità e, spesso, diabete di tipo 2; carenza di vitamina D, che provoca rachitismo, miopia, asma; un generale indebolimento della struttura fisica; riduzione della tonicità cardiorespiratoria (cuore e polmoni); malattie mentali e disturbi della salute mentale, come ansia, depressione, ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività) e, secondo alcune teorie, pubblicate nel 2008, persino effetti sull'autismo; riduzione della capacità di fronteggiare le emozioni; diminuzione della capacità di valutare i rischi (De Cagno, 2020). Questo perché la natura ha una valenza molto rilevante nell'educazione, per la sua non-strutturazione e il suo cambiamento continuo (vedi Allegato 7). Essa suscita esperienze e sensazioni di avventura che sono uniche per i bambini.

La natura possiede molti vantaggi diversi che influenzano in positivo la crescita e lo sviluppo del bambino, eppure, a volte sembra proprio che il nostro sistema educativo non prenda in considerazione i meccanismi naturali dell'apprendimento umano, costringendo i bambini a stare incollati alle sedie e facendo emergere un problema non solo fisico, ma anche cognitivo e psicologico. “Quotidianamente il cervello è sottoposto ad una serie innumerevole di input provenienti dall'ambiente in cui è inserito. Tali stimoli vengono convertiti dai nostri organi di senso in input nervosi i quali viaggiano fino al cervello sotto forma di corrente elettrica. Questa

corrente elettrica prende il nome di potenziale d'azione ed è portatrice dell'informazione. Motivazione, attenzione ed emotività, come se componessero un "comitato di scelta" all'interno del nostro cervello, decidono su quali input nervosi porre l'attenzione. Ecco quindi il ruolo delle emozioni, la quale permette di trasformare l'informazione dello stimolo in ricordo e modularlo all'interno del nostro cervello in maniera permanente. La consapevolezza di questo meccanismo di apprendimento dovrebbe avere come conseguenza didattica lo sviluppo di modalità di apprendimento empatiche in grado di emozionare gli alunni durante il percorso di apprendimento" (Giorda, 2021, p. 17).

Il concetto di *Outdoor Education* apre nuovi orizzonti pedagogici, coinvolgendo metodi educativi innovativi in cui l'ambiente esterno, come il bosco, i giardini, i campi, vengono percepiti come luoghi adatti e aule privilegiate per l'educazione e l'istruzione dei bambini. Se da un lato il colore verde ha un effetto rilassante sullo stato d'animo dell'uomo e i materiali naturali (vedi Allegato 7) stimolano la comunicazione, l'empatia, la fantasia e la creatività, dall'altro lato il movimento è importante per lo sviluppo psichico, cognitivo e fisico (Berthold & Ziegenspeck, 2002), senza dimenticare che le esperienze di gruppo in natura sono ritenute fondamentali per sviluppare la personalità e le competenze sociali (Mai, 2020). Allo stesso tempo, vengono promossi anche atteggiamenti positivi di conoscenza e di relazione con l'ambiente, in linea con l'educazione alla cittadinanza, introdotta dalla Legge n. 92 del 20/10/2019 e in considerazione del coinvolgimento della scuola nell'Agenda 2030, il programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU che, tra gli obiettivi, si propone di ridurre l'impatto ambientale negativo pro-capite delle città.

Sarebbe invece realmente doveroso considerare tali vantaggi ed inserirli nella pratica educativa dei bambini (Berthold & Ziegenspeck, 2002). Se un'alternativa esiste, riguarda anche noi insegnanti, che possiamo prendere spunto da realtà già confermate da anni, anche sul territorio italiano, per portare un po' di movimento nella scuola.

3.5.1 Le Regioni d'Italia e... Piccola Polis

Elena Saggiaro è insegnante, geografa e co-fondatrice della “Piccola Polis”. La Piccola Polis non è una scuola outdoor pura, ma è presente una struttura che permette il riparo nei giorni di pioggia o qualora i bambini ne sentano la necessità. Maestra Elena ha aperto le porte al loro modo di fare scuola (vedi Allegato 4), basato sull'*Outdoor Education*, che concepisce la didattica come un percorso fluido, che comprende tutte le attività che impegnano i bambini durante le giornate, come le passeggiate, l'osservazione degli insetti trovati dai bambini, le attività di circo e giocoleria, l'Atelier “Tana dell'arte”, il teatro, il laboratorio di fumetto, l'orto. La ricchezza degli ambienti fa sì che non esista un unico metodo per affrontare un argomento, perché tutto si basa sull'ascolto e l'incontro dei singoli bambini, del gruppo e dell'insegnante. Maestra Elena ha raccontato l'esperienza affrontata con una classe quinta.

L'approccio dei bambini con le carte geografiche è iniziato ragionando sulla toponomastica della loro zona, osservando e leggendo una mappa del territorio di Ostia Antica. Successivamente la costruzione di una mappa personalizzata dei dintorni della loro scuola ha permesso loro di interiorizzare il concetto di scala geografica, mentre la scelta dei nomi per i luoghi e le zone a loro cari, li ha resi consapevoli del ruolo chiave dato dalla toponomastica. “Nell'educazione al territorio le attività all'aperto hanno tra i loro fini lo sviluppo del senso del luogo, inteso anche come maggiore connessione con la comunità locale e con le risorse e le opportunità offerte dal territorio. Si collega in tal modo all'ambientalismo e ai temi della giustizia ambientale, perché sottolinea il valore dell'ambiente naturale e delle relazioni ecosistemiche nell'ambito del territorio, e al contempo costituisce una pratica di educazione alla cittadinanza, in quanto la conoscenza e la cura del luogo si raggiungono in un contesto di relazione partecipata, e quindi di partecipazione attiva, con il proprio spazio vissuto (Giorda, 2021, p. 15).

Inizialmente, il percorso delle Regioni d'Italia è iniziato con il far emergere le preconoscenze dei bambini, raccogliendo le loro conoscenze ed esperienze di ciascuna/o, come origini dei genitori/nonni, mete di viaggi o vacanze,

ambientazioni di film o serie tv, cibi preferiti, che sono stati collocati sulla carta politica dell'Italia appesa in classe. Osservando, poi, in gruppo, la carta geografica e grazie ad un ragionamento collettivo, sono stati portati alla luce alcuni aspetti che più hanno interessato i bambini e le bambine: la maggior parte delle regioni italiane ha un accesso diretto al mare, altre no; spesso i confini politici coincidono con quelli fisici (fiumi, catene montuose, golfi, ecc.); ogni regione ha città grandi e piccole e che a sua volta è divisa in province; molti capoluoghi di regione sorgono sulle rive di un fiume (collegamento con storia e le civiltà fluviali e Roma). Tutte queste osservazioni sono state registrate sul quadernone ad anelli che li accompagna durante tutto l'anno scolastico e che ognuna/o riordina come più le/gli è più congeniale. Successivamente ogni bambina/o ha scelto una regione di cui diventare esperta/o. Hanno raccolto informazioni attraverso interviste ad amici e parenti, hanno ricercato sui sussidiari che hanno a scuola, hanno cercato su libri e guide turistiche, hanno lavorato su materiale trovato su internet. Il materiale raccolto è stato elaborato, riassembleato e ricostruito in maniera molto personale da ciascuna/o. Ognuna/o ha scelto un supporto (cartellone, tesina, *lapbook*) da cui partire per raccontare al gruppo il lavoro fatto e dei prodotti tipici da condividere con compagne e compagni (cibo, musica, proverbi, piante tipiche...)

In questa fase è stato interessante vedere come i bambini e le bambine:

- trovando differenti informazioni tra i testi analizzati, abbiano cercato altre fonti per scegliere i dati più vicini alla realtà;
- abbiano analizzato in maniera molto critica alcune edizioni, scoprendo la mancanza di scale sulle carte geografiche, nonché la presenza di dati anacronistici;
- abbiano colto alcune somiglianze rispetto a musica, cucina e dialetto di alcune regioni limitrofe tra loro e abbiano ragionato su come i confini politici siano “confini per finta”, incapaci di fermare le idee e gli incontri tra le persone;
- abbiano interagito tra loro consigliandosi libri, passandosi informazioni, collaborando per la riuscita delle ricerche.

L'approccio didattico per scoperta apporta numerosi benefici: le bambine e i bambini prendono consapevolezza delle loro conoscenze, imparano a fare ricerca utilizzando diverse fonti, imparano a rielaborare il materiale che trovano, si sentono protagonisti del percorso che stanno intraprendendo, non dimenticano facilmente ciò che scoprono e imparano. Tra le attività pratico/motorie che coinvolgono i bambini troviamo: cucinare e assaggiare prodotti tipici, ballare e suonare strumenti particolari, ricalcare le carte geografiche e la loro analisi ed esplorazione e la realizzazione di modellini in 3D delle regioni con l'utilizzo di materiali naturali. Un'idea mia personale utile per permettere ai bambini di memorizzare le forme delle Regioni è la costruzione di un'Italia formata da sassi: se apparentemente può sembrare un'attività semplice, la ricerca dei sassi perfetti per forma e proporzione rappresenta, invece, una bella sfida che permette di interiorizzare meglio l'associazione forma-nome, manipolando materiali naturali e respirando all'aria aperta, con tutti i benefici sopra citati.

Maestra Elena evidenzia che qualche nozione, con il tempo si perderà, ma la maggior parte delle informazioni, soprattutto quelle legate agli aspetti più culturali, e quindi più interessanti e curiosi, rimarrà ben salda nelle teste e nei cuori di ciascuna bambina e bambino. Soprattutto le competenze di ricerca, elaborazione e narrazione del percorso non verranno mai perse, ma andranno a costituire un bagaglio implicito fondamentale.



Figura 6: "Italia sassosa", elaborazione personale.

3.6 Regioni d'Italia e... Yoga educativo

Lo Yoga (in sanscrito “unione”) è una filosofia di vita che si ispira all'armonia e all'unità di tutte le componenti dell'essere: spirito, mente e corpo. È un metodo che porta equilibrio all'essere umano, favorendo l'introspezione e la spiritualità di ognuno. Trascende, quindi, da qualsiasi credo o religione. Lo Yoga entra nelle scuole italiane alla fine degli anni Novanta, quando viene siglato il primo protocollo d'intesa fra il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) e la Federazione Italiana Yoga. Attraverso questo documento vengono riconosciuti i benefici dello Yoga Educativo per i bambini, perché considerato come uno dei metodi di sviluppo armonico dell'intera personalità e delle potenzialità di ogni singolo individuo. L'esperienza ludica permette al bambino di sperimentare l'ascolto del corpo durante il movimento, i cambiamenti che ne conseguono e il ritorno alla calma del respiro. Il bambino impara a conoscere i principali Asana dello Yoga attraverso giochi e favole, divertendosi si pone in uno stato di concentrazione e di apertura. Inoltre, l'ascolto nel cerchio, delle parole e delle emozioni in una situazione di “non giudizio”, permette di esprimersi liberamente e di relazionarsi in maniera costruttiva. Attraverso lo Yoga educativo a scuola è possibile integrare obiettivi didattici e competenze di vita (life skills). Inoltre, per le sue capacità di portare equilibrio nella crescita psico-fisica, etica, relazionale, emotiva ed affettiva degli studenti, lo Yoga rappresenta un valido strumento educativo per combattere il bullismo.

3.6.1 Proposte per lo Yoga Educativo

Giuliana Cesco Frare è la titolare dell'A.S.D. Sportlife Dolomiti di Sappada (BL). Educatrice olistica ed animatrice, organizza per adulti, ma soprattutto bambini, corsi di ginnastica posturale, ginnastica ritmica, hip hop, danza ritmica, break dance nonché di yoga educativo. Nella sua intervista (vedi Allegato 5) ha raccontato come si potrebbero coinvolgere i bambini con l'argomento delle Regioni d'Italia, attraverso una lezione di Yoga educativo. Le lezioni diventerebbero, così, un'esperienza ludica che permette al bambino di sperimentare l'ascolto del corpo

durante il movimento, i cambiamenti che ne conseguono e il ritorno alla calma del respiro.

Il motto che Giuliana Cesco Frare userebbe per descrivere l'approccio alle Regioni d'Italia con lo Yoga è "Giocando si impara". Le lezioni di Yoga educativo si articolano in diverse fasi e all'inizio di ogni fase è importante spiegare ai bambini quello che si andrà a fare. È possibile anche usare un suono per scandire il passaggio da una fase all'altra, ad esempio il suono della campana tibetana è utilizzata come segnale di invito a disporsi in cerchio.

La prima fase è il "cerchio iniziale", durante la quale i bambini, disposti in cerchio, scelgono se assumere la posizione di "ascolto" (seduti con le gambe incrociate) o quella di "diamante" (in ginocchio). La forma del cerchio non è scelta a caso, ma è la forma che favorisce il dialogo e permette di esprimere liberamente parole ed emozioni e di relazionarsi in maniera costruttiva in una situazione di "non giudizio". Durante questa fase si potrebbe leggere una storia breve, ad esempio tratta da un libro che parla delle regioni. Per le Dolomiti potrebbero essere storie tratte dal libro "Leggende delle dolomiti. Il regno dei Fanes" (Wolff, 2013). Si può pensare ad una lettura condivisa: l'insegnante inizia a leggere la storia, ma poi permette a tutti i bambini di leggerne una frase, facendo scorrere tra le loro mani il libro.

Segue la fase del "gioco iniziale". Ad esempio, immaginando di dover affrontare una regione che è un'isola, ad esempio la Sicilia, si potrebbe proporre un'attività legata al mare, usando un peluche a forma di pesce, oppure una conchiglia: sempre mentre sono seduti in cerchio, tutti portano le mani dietro la schiena, uno di loro si alza con l'oggetto in mano, passeggia e sceglie a quale compagno darlo, posandolo sulle sue mani. I due corrono in senso inverso e devono cercare di sedersi sul posto libero.

La fase successiva è quella del "respiro", durante la quale si potrebbe ad esempio invitare i bambini a chiudere gli occhi ed immaginare di essere in riva al mare, respirando con il naso profondamente. Si potrebbe addirittura pensare ad un cesto

pieno di conchiglie, dal quale ognuno liberamente sceglie quella che gli piace di più.

Seguono le fasi del “gioco di scarico” e/o di quello “di contatto”, sono giochi che aiutano a collaborare, durante i quali non emergono vincenti o perdenti. Per il gioco di scarico, ad esempio, si potrebbe attingere a giochi antichi o moderni provenienti da una determinata regione/città. Per quello di contatto si potrebbe fare la cavallina, molto utilizzata per contrastare il bullismo, perché li fa sentire un tutt'uno e aiuta anche i bambini più timidi: consiste nel saltare sulla schiena di un compagno che, piegato in avanti (cavallina), funge da appoggio. Il salto viene eseguito dopo una breve corsa, poggiando le mani sulla schiena della "cavallina" e scavalcandolo mediante un salto a gambe divaricate. A sua volta chi salta farà poi da cavallina. Durante questi giochi si potrebbe ascoltare una musica siciliana oppure si può optare per fare una danza tipica.

Per la fase “asana” può essere utile utilizzare le carte magiche con le posizioni yoga illustrate (Giannò, 2014), che spesso utilizzano nomi di animali: posizione del gatto, del cane, del pesce, del leone. Le posizioni si assumerebbero, ad esempio, durante la lettura di una storia siciliana con gli animali, ad esempio potrebbe essere una storia che coinvolge gli animali del bosco nei dintorni dell'Etna, oppure si potrebbe inventare una storia con le diverse città della regione. Da tener presente anche il “gioco del quadro”: divisi in gruppi di 4 persone, si stabilisce un capogruppo, il quale assegna le diverse parti della storia e in base a quelle ogni bambino fa un disegno che andrà a comporre il quadro.

La fase della “meditazione” o della “visualizzazione” prevede una storia corta che permetta di rilassarsi e di visualizzare ad occhi chiusi. Potrebbe essere una storia sull'Etna. Anche durante questa fase si può fare un disegno o creare qualcosa con quello che troviamo in natura che riguarda una città o un determinato luogo, ad esempio un fiume, inserendo le "asana" in quella storia.

Nella fase del “massaggio”, i bambini, ancora disposti in cerchio nella posizione di “diamante” o di “ascolto”, devono massaggiare la schiena del vicino. Ad esempio potrebbero disegnare la sagoma della Sicilia, mentre l'insegnante li guida descrivendo dove si trovano ad esempio le regioni del nord, del centro, del sud, le isole, i mari, le catene montuose. Potrebbe anche descrivere raccontando una storia, magari la storia di una città. Diventa occasione per imparare un po' di storia. Nel “cerchio finale” vi è poi la condivisione di ciò che è piaciuto di più o cosa non si è capito. Potrebbe essere inserito anche qui un gioco da fare da seduti, ad esempio scrivere su un foglietto una frase sulla Sicilia; i foglietti verrebbero poi lanciati al centro del cerchio, successivamente ognuno ne pesca uno e lo legge.

Altri spunti potrebbero essere:

- nella fase della “visualizzazione”: mostrare una fotografia e realizzare un percorso sensoriale che ripercorra i vari elementi oppure giocare alla campana, facendola disegnare ai bambini stessi;
- colorare un mandala o realizzare un mandala a tema. I mandala già pronti sono utili anche per far lavorare chi talvolta non ha voglia di disegnare. Ad esempio i mandala per le Dolomiti si possono trarre da “Il mio quaderno delle Dolomiti” (Da Cortà, 2016).

L’inserimento di questo tipo di pratiche potrebbe occupare un’intera lezione, oppure si potrebbero affrontare solamente alcune fasi. Si potrebbe anche pensare ad una lezione di apertura sull’Italia in generale, nella cui fase del massaggio i bambini potrebbero disegnare lo “stivale”.

3.7 Regioni d’Italia e... *Game Based Learning*

“Coloro che fanno distinzione fra intrattenimento ed educazione forse non sanno che l’educazione deve essere divertimento e il divertimento deve essere educativo”. (Marshall McLuhan)

Il bambino fin da piccolissimo, grazie a meccanismi cerebrali innati, comincia a conoscere il mondo circostante e impara a muoversi in esso giocando, senza aver bisogno di avere un insegnante al suo fianco. Il gioco, infatti, costituisce un

meccanismo naturale, geneticamente radicato, che risveglia la curiosità. È piacevole e questo permette di acquisire le competenze essenziali per la vita, perfettamente in linea con la natura sociale dell'essere umano (Guillén, 2021). L'integrazione della componente ludica in classe è essenziale per l'apprendimento degli alunni, poiché stimola la curiosità e la creatività, risulta piacevole, genera fiducia in sé stessi, promuove la socializzazione, è strumento di espressione emotiva, stimola lo sviluppo fisico, cognitivo e socio-emotivo (Ledoux, 2014, Lucangeli, 2019, Guillén, 2021;). "Il gioco rappresenta, quindi, un modo favoloso di affrontare la diversità in classe e di rendere l'alunno protagonista attivo del suo apprendimento" (Guillén, 2021, p. 145). Impostare le attività di insegnamento con la struttura, lo spirito e le regole di un gioco per rendere divertente e motivante l'apprendimento è definita *Game Based Learning*, (Calvani, 2014) e prevede il controllo da parte dell'allievo, la prestrutturazione dell'informazione all'interno di modelli e la forte interazione tra allievo e il modello/sistema (Calvani, 2014).

La Professoressa Rocca, relatrice del presente elaborato, ha coinvolto gli studenti e le studentesse del quarto anno del Corso di Studio magistrale Interateneo in Scienze della Formazione Primaria di Padova a cimentarsi nell'ideazione e costruzione di giochi in scatola a tema Regioni d'Italia. Per approcciarsi ad un ambito così inusuale, fondamentale è stato l'incontro con il Professor Alessandro Morandin, *Game Trainer* per il Centro Studi e Ricerche Erickson. La sua attenzione al rapporto tra gioco e sviluppo di competenze conoscitive e sociali l'ha portato ad accogliere ed applicare concetti chiave del game design nelle attività scolastiche, in particolar modo mediante l'utilizzo di elementi di *gamification*, traducendoli in progetti a partire dall'ambito dell'insegnamento della geografia e coinvolgendo diversi altri ambiti disciplinari.

Durante i due incontri denominati "*Game design*, motivazione e apprendimento mettiamo in gioco la geografia" gli studenti e le studentesse hanno avuto la possibilità di affrontare diversi elementi riguardanti il *gaming*:

- elementi di *game design*;

- gioco, motivazione, apprendimento “Lavoro e piacere, elementi di Psicologia Positiva”;
- valore del gioco: giocare la realtà simulata; giocare dentro la realtà. Competenze, applicazioni a casi di studio;
- Geografia e gioco: dai bisogni educativi alla realizzazione di esperienze significative;
- elementi di progettazione;
- giochi e geografia: analisi e tipologie di gioco;
- dal gioco alla cittadinanza attiva: verso una comprensione critica della realtà.

Questi appuntamenti hanno permesso di esplorare un ambito ai più sconosciuto, consentendo di capire la cornice e le fasi di lavoro e risolvere gli eventuali dubbi.

3.7.1 I giochi “geografici” esistenti

Sul mercato odierno esistono alcuni giochi “geografici” in scatola già presenti attualmente in commercio, per avvicinare i bambini alla scoperta del nostro territorio, ad esempio: “Italia da scoprire” della Headu, si tratta di un puzzle multicolore con alcuni “monumenti” in 3D; “L’Italia. Viaggia, conosci, esplora”, il libro puzzle di Ester Tomè e Matteo Gaule, un libro di 32 pagine abbinato ad un puzzle rotondo da 20 pezzi; “Il grande gioco dell’Italia” di Lisciani, una gara a quiz, anzi a foto-quiz, in stile gioco dell’oca; “Uppsala - città d’Italia” di dV Giochi, caratterizzato da una meccanica di card drafting; nonché l’ormai vintage “Giro del mondo” di Ravensburger.

Ma anche da un passato più lontano pervengono giochi il cui scopo era quello di imparare divertendosi.

3.7.2 La Tombola Geografica

Tra i numerosi materiali ludici conservati al Museo di Scienze dell’Educazione dell’Università degli Studi di Padova tra quelli risalenti all’Ottocento e al Novecento

ne sono presenti alcuni riguardanti anche l'ambito geografico. In particolare, quelli relativi alla didattica della geografia sono prevalentemente tombole educative, ad indicare che non solo la tombola era uno dei giochi da tavolo più diffusi tra le famiglie italiane, ma altrettanto consolidato era il suo uso educativo e scolastico che nel corso degli anni è stato fatto. Essa, infatti, si prestava particolarmente bene a essere utilizzata a fini didattici, come sussidio per l'insegnamento della geografia, dell'italiano, dell'aritmetica, della storia e persino della religione. A volte veniva realizzata dagli stessi insegnanti, forti di quella creatività magistrale spesso presente nella scuola italiana, altre volte erano poste sul mercato per lo più a opera di piccoli editori specializzati. Successivamente, a partire dalla seconda metà del Novecento hanno iniziato a comparire anche tipologie differenti di giochi. Le potenzialità delle tombole e degli altri giochi presenti sono numerose, specialmente nell'ottica dell'insegnamento congiunto della geografia e della storia. "Il gioco della Tombola Geografica è certamente migliore, come divertimento, della tombola normale. Oltre a insegnare geografia, in ogni turno di estrazione i giocatori sentono ripetere i cari nomi delle magnifiche città italiane e dei capoluoghi delle nostre belle e suggestive colonie." Questa frase, tratta dalle istruzioni della Tombola Geografica, gioco per gli studenti delle classi elementari degli anni '30 e '40 esplicita in maniera chiara le potenzialità insite nel mediatore gioco sia per l'ambito geografico, sia per l'ambito storico. Se guardiamo alcuni esempi di Tombole di diversi periodi storici, ci rendiamo conto di come essi ripercorrano la storia del nostro Paese.

Il "Gioco della tombola geografica d'Italia" risale al 1915 circa. I materiali del gioco sono cartone e legno, mentre le stampe sono fatte con la tecnica della stampa a fuoco. Il gioco è composto da:

- un tabellone di gioco in cartoncino (il tabellone misura larghezza cm. 34, lunghezza cm. 43), che riporta, nell'angolo in alto a destra, le istruzioni, mentre sullo spazio restante è riprodotta la carta geografica dell'Italia, in cui sono riportate i capoluoghi, contrassegnati da una stella, e le principali città. Ovviamente, essendo un gioco datato, i confini dell'Italia corrispondono a quelli dell'epoca:

sono, infatti, comprese le due regioni della colonia africana di allora, la Tripolitania e la Cirenaica ed è assente il Trentino;

- 90 pedine in legno con i nomi delle città;
- le cartelle di cartoncino.



Figura 7: Gioco della tombola geografica d'Italia, 1915 ca.

Questo gioco aveva lo scopo di concorrere ad uno degli obiettivi indicati nei Programmi delle scuole elementari, ovvero portare l'alunno ad essere in grado di distinguere con sicurezza le varie parti dell'Italia, comprese le isole maggiori e minori, e di indicare la posizione delle varie città, sia principali che secondarie.

Un giocatore, usava il cartellone, con raffigurata l'Italia, mentre agli altri giocatori spettava un numero a piacere di cartelle. Su ogni cartella erano segnate due regioni che portavano il nome di 10 città, 5 per ogni regione. Il possessore del tabellone pescava dal sacchetto contenente le 90 pedine di legno, con indicati i nomi delle città. Si stabilivano dei premi per chi faceva per primo cinquina e tombola: faceva cinquina chi copriva i primi 5 nomi su una cartella, compresa una Capitale, mentre il premio della tombola spettava a chi riempiva per primo tutti i 10

nomi; il detentore del cartellone, invece, vinceva coprendo i nomi delle Regioni d’Africa, facendo cinquina quando copriva 5 nomi compresa Tripoli o Bengasi e tombola quando copriva tutti i 10 nomi. In genere il tabellone era destinato al maestro o alla maestra, mentre le cartelle agli alunni e alle alunne.

Il “Gioco della Tombola Geografica d’Italia e sue Colonie” risale agli ‘30 nel XX secolo. I materiali sono sempre cartoncino, legno e la tecnica di stampa è ancora quella a fuoco.



Figura 8: Gioco della tombola geografica d’Italia e sue colonie, anni ‘30 del XX.

Anche questo gioco era completo di: tabellone raffigurante l’Italia (il tabellone misura larghezza cm. 49, lunghezza cm. 49), cartelle con le regioni e le colonie, dischetti in legno con i nomi delle città. Questa volta, nel tabellone, oltre all’Italia, era raffigurata tutta l’Africa, in cui erano indicate le zone appartenenti al territorio coloniale italiano. Nelle cartelle, in genere destinate agli scolari e alle scolare, erano inserite precise informazioni rispetto alla superficie occupata e al numero di abitanti di ciascuna regione.

Della “Tombola geografica delle province d’Italia e fisico-economica” conosciamo anche l’autore, Giovanni Marchi, e la casa editrice, U. Gheduzzi di Villafranca (Verona). I materiali sono tutti di carta e cartoncino e anche quest’ultimo esempio fa parte di una produzione italiana, ma più recente, risale, infatti, agli anni ‘60 del XX secolo.



Figura 9: Gioco della tombola geografica delle province d’Italia, anni ‘60 del XX secolo.

Il tabellone e le singole cartelle sono double-face e riportano, da un lato, le 92 province italiane riconosciute all’epoca, mentre, dall’altro lato, nozioni di geografia fisica e informazioni rispetto all’economia del paese. Il gioco è completo di: scatola (misura altezza cm.4, larghezza cm.18, lunghezza cm. 27) al cui interno sono stampate le istruzioni del gioco, tabellone, cartelle e dischetti in cartoncino con fondo grigio da una parte e giallo dall'altra.

La rappresentazione dell’Italia nei diversi giochi consente di comprenderne i processi territoriali nel corso del tempo, di decostruire ed interpretare gli scopi e le modalità di elaborazione della rappresentazione, “i processi e il cambiamento

(diacronico e sincronico), le tendenze co-evolutive dei luoghi e le logiche sottese allo sviluppo locale in rapporto a quelle globali” (Minelle, Rocca & Bussi, 2016, p. 167). Potrebbe essere interessante contestualizzare le varie tombole e osservare con i bambini com'è cambiata la rappresentazione dell'Italia nel corso degli anni. Risulta evidente, infatti, come questi giochi consentano una lettura verticale del cronotopo, analizzando i processi territoriali e l'agire degli attori sociali che hanno portato all'attuale denominazione e strutturazione dell'Italia (Minelle, Rocca & Bussi, 2016).

3.7.3 I giochi delle Regioni d'Italia in scatola

Lo spunto da cui sono partiti gli studenti e le studentesse del corso di Scienze della Formazione Primaria riguardavano le difficoltà emerse dagli e dalle insegnanti nella presentazione delle Regioni d'Italia a scuola, in quanto lontane dalla realtà dei bambini e proposte dai libri di testo solamente attraverso liste di informazioni da imparare a memoria. Nell'ideazione del gioco, quindi, si sono innanzitutto interrogati su come rendere l'apprendimento motivante e significativo, ingaggiante e sfidante, tenendo a mente le cinque porte della geografia: spazio, ambiente, territorio, paesaggio e luogo, ovvero quei lemmi utilizzati come sinonimi, che in realtà nascondono una ricchezza semantica e concettuale enorme ed indicano strade didattiche differenti, capaci di arricchire la pratica disciplinare, nonché gli indicatori dinamici che non dovrebbero mai mancare durante le lezioni, ovvero gli attori, il processo, il cambiamento e il tempo.

Oltre agli obiettivi disciplinari, nella costruzione dei giochi è stato considerato anche lo sviluppo di competenze trasversali, quali le competenze sociali, imparare ad imparare e lo spirito di iniziativa e imprenditorialità. In questo modo risulta possibile “una corretta e proficua convivenza (...) un accesso consapevole e critico alle informazioni (...) si possiedono gli strumenti per affrontare e risolvere problemi, prendere decisioni, pianificare e progettare, intervenire sulla realtà e modificarla” (Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, 2018, p. 25).

Inoltre, i giochi sono stati costruiti in linea con l'Universal Design for Learning (UDL), una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi. Offrendo molteplici mezzi di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento, si rendono le lezioni dinamiche e allo stesso tempo si massimizzano le opportunità di apprendimento per tutti, permettendo l'accessibilità anche ai bambini in situazione di disabilità. Questo significa partire "dalle diversità che esistono nell'aula, per fare proposte che offrano l'opportunità a tutti gli studenti di accedere, partecipare e avanzare, come si dice nella Progettazione Universale" (Pastor, 2016, p. 47).

Sono stati realizzati in totale 21 giochi. Un patrimonio ricchissimo per una didattica delle Regioni d'Italia all'insegna dell'intrattenimento e del divertimento. I giochi sono stati presentati all'evento "Che scatole queste regioni", che si è svolto a Padova il 30 maggio 2019 ed hanno riscosso un grande successo. I partecipanti non solo hanno ammirato la realizzazione dei giochi con relativi contenitori, ma si sono anche dilettrati a giocare. I giochi sono stati pensati come delle prove, grazie alle quali l'insegnante può offrire uno spazio di sperimentazione in cui cimentarsi, senza particolari ansie legate al giudizio, con l'obiettivo di introdurre un argomento o di consolidare delle competenze già acquisite. L'originalità dei giochi sono enfatizzati dallo stile accattivante nella forma, agile nei contenuti e sfidante per i soggetti a cui è rivolto. I giochi, infatti, non devono risultare come una consegna, ma piuttosto come un invito a svolgere un compito (di durata definita nel tempo), assegnato appositamente per mettere alla prova in modo divergente e divertente. Sono emersi giochi semplici e giochi elaborati, giochi che necessitano di tempi brevi, altri che impegnerebbero probabilmente un'intera lezione, giochi da affrontare da soli e giochi da condividere in gruppo. Essi sono accessibili al seguente link:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1uShHmrZ-VIBC4gqcbjTuN10aSg90MprZ>.

3.7.4 Regioni d'Italia e... giochi digitali

L'emergenza Covid-19 ha coinvolto in maniera improvvisa ed imprevista la nostra società. La scuola, che ne è elemento peculiare, in quanto la rispecchia, la influenza e allo stesso tempo ne è a sua volta influenzata, ha subito le restrizioni imposte dalla pandemia, tra cui il lockdown. Si è dovuta velocemente riorganizzare per far fronte, da un lato, alla necessità di isolamento richiesta dall'emergenza sanitaria, dall'altro, per continuare a garantire il diritto all'istruzione di giovani e bambini. Questa situazione inedita ha cambiato il modo di agire di insegnanti, bambini, genitori e caregiver, generando dei cambiamenti. I momenti di crisi vengono sempre visti come difficoltosi, ma contengono in sé elementi che possono spingere al miglioramento e a dirigere lo sguardo verso nuove e diverse opportunità. Così, a partire dalla primavera del 2020, improvvisamente, per tutti i cittadini si è concretizzata la tendenza al "trasferimento" della propria vita anche in rete.

Come ogni altro ambito, anche quello educativo e formativo ha richiesto uno sforzo in termini digitali per adeguarsi alle mutate condizioni. Scuole, università e famiglie hanno dovuto dotarsi rapidamente di strumenti atti a consentire la prosecuzione delle attività didattiche. Insegnanti e docenti hanno dovuto rivedere il loro modo di agire educativo e formativo. Tutti sono stati costretti ad un cambiamento accelerato che, certamente è stato un po' destabilizzante, ma ha spinto a percorrere strade fino ad allora poco esplorate: questa crisi è diventata possibilità, esplorazione di nuovi percorsi, ricerca di nuove soluzioni. Le tecnologie si sono rivelate strumento fondamentale: proprio loro hanno offerto a tutti capacità di adattamento e opportunità di sperimentare nuove risorse. Per la prima volta, non erano gli studenti ad andare a scuola, ma era la scuola che entrava nelle case e nelle famiglie, permettendo di costruire un nuovo modo di fare didattica.

Considerando, da un lato, il successo dei giochi in scatola, dall'altro lato, il nuovo modus operandi dettato dal Covid-19, la Professoressa Rocca ha pensato di rilanciare la proposta alle studentesse e agli studenti del suo corso di Fondamenti e Didattica della Geografia 2020-2021. I giochi emersi sono nati e pensati come usufruibili anche tramite la didattica a distanza. Sono nati quiz, giochi di parole,

abbinamenti, video tutti digitali, fruibili, quindi, anche durante un'ipotetica lezione a distanza. Essi sono accessibili sempre seguendo il link indicato in precedenza:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1uShHmrZ-VIBC4gqcbjTuN10aSq90MprZ>.

I giochi realizzati dalle studentesse e dagli studenti del corso della Prof.ssa Rocca costituiscono un grande punto di arrivo e di partenza dal punto di vista dell'innovazione della didattica. Il lavoro in team ha permesso di far emergere idee diversificate, di organizzarle ed integrarle al fine di costruire un gioco coinvolgente e funzionale alla didattica della geografia delle Regioni. Quello che è emerso è una raccolta ricca di risorse e idee già pronte o di spunti che possono essere arricchiti ed integrati.

Ho cercato di analizzare le potenzialità e le criticità della proposta didattica delle Regioni d'Italia all'insegna dei giochi (vedi Allegato 6). L'analisi SWOT, acronimo di Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats, indica una matrice che aiuta ad identificare i quattro elementi di un progetto, ovvero Forze, Debolezze, Opportunità e Minacce, al fine di bilanciarli e di capire come sfruttarli strategicamente. I punti di forza e di debolezza rappresentano fattori interni e quindi controllabili, nel senso che su di loro si può esercitare un controllo e, nel caso, anche modificarli o migliorarli. Le opportunità e le minacce sono, invece, esterne, ovvero incontrollabili.

Tra gli elementi di vantaggio troviamo il fatto che i giochi, volendo, sono già pronti, non è necessario, quindi, pensarli ex novo. Inoltre, grazie ai file in digitale e alle foto, è possibile crearli seguendo le indicazioni, oppure, per i giochi digitali, è sufficiente accedere alle risorse tramite i link. Ovviamente, per i giochi fisici, questo richiede comunque del tempo da parte dell'insegnante, probabilmente è necessario investire del tempo extra scolastico per la preparazione. Bisogna tener conto, però, che una volta preparati, i giochi possono essere utilizzati più volte, in altre o future classi quinte, inoltre, possono diventare patrimonio del plesso e restare a disposizione del team docente. Considerando quest'ultimo punto, ovvero che i giochi potrebbero giovare tutti gli insegnanti del plesso, si potrebbe pensare

di alleggerire il carico di lavoro del singolo insegnante, condividendo il lavoro con altri colleghi. Ma questa condivisione potrebbe anche non fermarsi al plesso, perché se c'è una cosa buona che la pandemia ci ha lasciato, è il fatto che tutti gli insegnanti sono stati spinti a migliorare le loro competenze tecnologiche e a prendere consapevolezza del fatto che la rete unisce tutti. Si potrebbe, infatti, pensare ad una banca dati nazionale, a cui tutti gli insegnanti di geografia possono accedere per caricare e scaricare materiale.

In merito alla proposta dei giochi è necessario tenere in considerazione che le Regioni d'Italia sono molte e che, spesso, i giochi sono stati pensati per un ripasso o consolidamento di conoscenze già apprese, oppure per approfondire argomenti molto specifici. Questo potrebbe causare il fatto che i giochi potrebbero essere considerati dagli insegnanti come una perdita di tempo, senza contare il fatto che la didattica della regione probabilmente passerebbe necessariamente attraverso la classica lezione frontale. Inoltre, è necessario tener presente che la certezza della presenza di un gioco conseguente la lezione di ogni regione potrebbe rendere la cosa ripetitiva.

Non si può negare che i giochi probabilmente farebbero aumentare la motivazione allo studio, in quanto i bambini si sentirebbero inseriti nel flow della sfida, senza contare il fatto che, giocando, può risultare più facile e veloce memorizzare alcuni dati e concetti. Il fatto, infatti, di agganciare determinati elementi al canale cinestesico e al canale visivo, rende più efficace il processo di memorizzazione. I giochi, inoltre, potrebbero essere lasciati a disposizione dei bambini come passatempo durante la ricreazione.

3.8 Regioni d'Italia e... Letteratura per l'infanzia

“I luoghi, in quanto profondamente imbevuti di esperienze e significati, possono essere considerati come i posti più importanti della nostra esistenza. Con i luoghi, infatti, stabiliamo profondi legami emotivi e psicologici, poiché ad essi

associamo valori simbolici, emozionali e culturali” (Lando, 1993). Nell’incipit dei Promessi Sposi, Alessandro Manzoni guarda dall’alto, come da un satellite, il territorio del suo romanzo e lo racconta con esattezza e con poesia: dopo aver descritto i due rami del lago di Como, si avvicina adagio al terreno sottostante della riva orientale, successivamente, come con uno zoom, arriva alla stradina dove Don Abbondio sta camminando lentamente, recitando il breviario, quando improvvisamente incontra i Bravi. Non si ferma, però, alla descrizione esteriore, ma racconta anche dell’animo di Don Abbondio, quali sentimenti esprime il suo sguardo, il suo modo di tenere il messale, il suo modo di camminare. Quando poi incontra i Bravi, anche loro non sono soltanto descritti per quello che appaiono, ma c’è un accenno anche alla loro storia. Alessandro Manzoni, fu anche lui, a suo modo, un grande geografo. Proprio come un geografo professionale, infatti, utilizza il cambio di scala per descrivere, rappresentare la realtà, spiegarla e interpretarla. “La Geografia è questo: il tentativo di esprimere, rappresentare, descrivere il mondo a vari livelli, ma soprattutto di interpretarlo, spiegarlo, per quanto possibile, esattamente come ogni altra scienza cerca di fare per gli oggetti che le competono” (Corna pellegrini, 2008).

Gli intrecci tra Geografia scolastica, considerata anche dal punto di vista didattico, e Letteratura, come già detto in precedenza, fondano le loro radici in quel particolare filone del pensiero geografico che viene definito Geografia umanista. Il momento iniziale da cui si fa partire la prospettiva umanista della geografia è rappresentato dalla pubblicazione dell’articolo di David Lowenthal, “*Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology*” (1961), nel quale l’autore auspica che i geografi considerino con grande cura le relazioni tra il mondo esterno e le sue immagini contenute nelle nostre teste, aggiungendo che la conoscenza geografica del singolo e della società si è sempre fondata su geografie personali, frutto di esperienze e ricordi diversi, di circostanze presenti e progetti futuri (Lando, 1993). Non c’è più la geografia obiettiva, scientifica, disinteressata, tipica dello scienziato e dell’outsider, che definisce le regole formali che organizzano i processi oggettivi oppure descrive l’organizzazione regionale ed i paesaggi agrari, ma allo studioso è chiesto di calarsi completamente nel vissuto

che analizza, perché soltanto attraverso l'empatia dell'insider, si arriva alla comprensione del mondo della vita. L'approccio umanistico mira a studiare "non soltanto l'uomo raziocinante, ma anche l'uomo che prova dei sentimenti, che riflette, che crea...descrivere e comprendere, insistendo sull'empatia con gli uomini: ecco gli obiettivi principali della geografia umanista" (Pocock, 1989, p. 186). Viene rivalutata la soggettività umana ed emerge la convinzione che «la conoscenza geografica individuale e collettiva si fonda su geografie personali, modellate dalla cultura, e multiple, dall'emotività alla fantasia, che sottendono, chiariscono, e modellano la territorialità umana» (Lando, 1993, p. 1). Emerge, così, il concetto di "spazio vissuto", inteso con spazio del territorio, intriso di un particolare significato per il soggetto che lo vive, e che assume una connotazione e un'identità propria e personale determinata da chi lo "fruisce" direttamente. Ma lo spazio può anche essere "vissuto" indirettamente: nella prospettiva delle geografie letterarie si riconosce che le fonti letterarie sono documentazioni preziose per la conoscenza dei luoghi della realtà e inoltre supporti efficaci per l'interpretazione. Nella relazione triadica autore-testo-lettore avviene una sorta di combinazione tra ciò che ha osservato lo scrittore, le modalità con cui lo riporta, ciò che ne ricava il lettore e quale significato gli attribuisce. Il lettore, artefice di un'ulteriore elaborazione privata della realtà rappresentata, diventa parte integrante dei processi di assegnazione e creazione di significato. Si parla così di "geografia della letteratura", perché questo intreccio pone il suo focus nella comprensione dei «rapporti esistenti o possibili fra le opere letterarie e i contesti socio-spaziali, quelli in cui, in particolare, sono state prodotte, ma anche quelli in cui varie tipologie di fruitori se ne sono appropriati e le utilizzano concretamente» (Marengo, 2016, p19).

L'approccio umanista, al fine di ottenere quella proficua interazione tra geografia e letteratura atta a darci la miglior "descrizione" dei vari rapporti uomo/luogo, comunità/territorio, cultura/paesaggio» (Lando, in Lando, Voltolina, 2005, p. 22), interpreta il testo letterario attraverso cinque chiavi di lettura:

1. *Il fatto geografico*: il primo, e forse il più scontato, modo di utilizzare la letteratura per ricercare "il fatto nella finzione", ovvero come mezzo per la migliore

descrizione di una realtà territoriale. Si tratta, quindi, di avvalersi delle fonti letterarie come miniere da cui ricavare contenuti geografici;

2. *Il senso del luogo*: ricerca il significato che assume un luogo per l'individuo, che si appropria dei suoi caratteri facendo emergere il legame emotivo e la dimensione affettiva che si instaura, positiva o negativa, associandovi valori simbolici, culturali, conoscitivi ed emozionali, e attribuendovi significati personali;

3. *Il radicamento, le radici culturali*: con questa chiave di lettura si intende l'appartenenza culturale ad un luogo (o paesaggio, o territorio), e cioè quella capacità dell'uomo di «appropriarsi dello spazio non solo fisicamente, ma anche simbolicamente» (De Fanis, 2001, pp. 40-41). Non emerge solo la visione del luogo come contesto in cui si svolge l'esperienza umana, ma essa risulta un elemento di riferimento per le radici culturali e i profondi legami attribuite dalle pratiche culturali del gruppo, ma anche del singolo, in un processo di "fissazione culturale" (Lando, in Lando, Voltolina, 2005, p. 26). Sono evidenziati da usi e costumi, tradizioni, leggende, abitudini;

4. *I paesaggi della mente*: questa chiave considera come appartenere o meno ad un luogo, ed instaurare con esso un preciso legame, non è solo una questione fisica, ma anche mentale, in un processo di modellizzazione del reale. In una sorta di mappa emozionale, il testo letterario è in grado di esprimere e valorizzare l'esperienza umana attraverso la descrizione di situazioni interiorizzate, personali e vissute, che si configurano in 4 paesaggi della mente, che riconducono tutte a queste tradizionali antinomie: radici/sradicamento, interiorità/esteriorità, casa/lontananza.

a. Il senso di *topofilia ed appartenenza*: esprime un positivo equilibrio emotivo, rimanda per questo motivo all'idea di "casa";

b. La *topofobia e il desiderio di fuga*: esprime il "non-legame", interpretabile come senso di "estraneità" per un luogo, che non si avverte come affine a sé stessi

e si manifesta con la sensazione di paura, intrappolamento e incomprensione di un luogo di cui ci si sente stranieri e da cui si desidera fuggire;

c. *La libertà e il desiderio di viaggiare*: questo terzo paesaggio della mente rimanda all'idea di essere "radicato fuori casa" e si manifesta per quegli individui che trovano la serenità e la tranquillità emotiva nel viaggiare e nel conoscere luoghi nuovi, diversi da casa;

d. *Lo sradicamento e l'alienazione*: questo paesaggio della mente esprime il "non-legame" ed è tipico di coloro che vivono la loro esistenza guardando alla realtà circostante come se non vi fosse nessun luogo in cui riuscire a "mettere radici".

5. *La cultura e la coscienza etnico-territoriale*: lo scrittore non è solo un individuo dotato di preziose capacità descrittive, ma essendo inserito in una determinata società ne riflette e interpreta l'ideologia: l'immagine del territorio che l'autore fornisce, va oltre la sua capacità di descrizione, perché essa rivela la sua personale interpretazione e riflessione sulla società in cui è immerso.

Le fonti letterarie possono, pertanto, arricchire e valorizzare la Didattica della Geografia e le conoscenze geografiche in generale, grazie alle percezioni e alla sensibilità che emergono dalla triade autore-testo-lettore, perché "se comunque si intende procedere ad una descrizione del territorio e dei suoi abitanti, il mezzo migliore per farlo è quello di utilizzare appropriate descrizioni letterarie, piuttosto che indigeste nozioni schematicamente demografiche o economiche" (Corna Pellegrini, 2018, p. 2). La lettura rende attiva l'acquisizione di capacità di analisi, coinvolgendo sia la dimensione sensoriale ed emotiva, sia quella razionale. Per questo motivo è utile proporre attività che partano dalla lettura di brani di letteratura contemporanea per l'infanzia, i quali offrono testi ottimamente scritti, vicini ai giovani e molto coinvolgenti. Anche per le Regioni d'Italia, la letteratura per l'infanzia offre spunti interessanti, possiamo citarne alcuni:

- Appunti di Geofantastica, Caporaso G., 2015, Lavieri editore;
- Il viaggio in Italia di Valentina, Petrosino A., 2015, Piemme;
- Mille anni di fiabe italiane, Lazzarato F., 2009, EL editore;

- Per paesi e per città. Lazzarato F., 1996, Mondadori.
- Regioni d'Italia. Città, borghi, natura, arte, cibo, personaggi, storia e tradizioni. Biscalchin G., 2016, Mondadori;
- Storie per venti regioni. Neri M., 2013, Erickson;
- Viaggio tra le storie d'Italia. Bordiglioni S., 2016, EL editore;

L'immagine che segue è una mia elaborazione personale relativa alla Regione Puglia. L'attività è stata proposta dalla Prof.ssa Rocca durante il suo corso di Fondamenti e Didattica della Geografia 2019-2020": come un detective ho scovato tra le righe elementi riconducibili alle 5 chiavi di lettura della Geografia Umanista. Dalla lettura di soli due brani, tratti da "Appunti di Geofantastica" e da "Il viaggio in Italia di Valentina", sono emerse numerose sfaccettature e caratteristiche della regione. Questi elementi certamente sono rintracciabili anche sul libro di testo, ma l'approccio al testo narrativo risulta molto più piacevole ed intrigante!



Figura 1: La regione Puglia attraverso la Letteratura per l'infanzia, elaborazione personale.

3.9 Regioni d'Italia e... scatole

È della Professoressa Rocca anche il progetto di avvicinare i bambini allo studio delle regioni attraverso il mediatore "scatola". L'idea deriva dalla scatola azzurra, utilizzata fin dal 1955 in ambito terapeutico da Dora Kalff, allieva diretta di Jung, la quale ritenne fondamentale favorire il contatto diretto con gli elementi della natura per aiutare a riprendere il contatto con le proprie emozioni. Il gioco della sabbia rivelò il suo potenziale terapeutico, la "Sand play therapy". La scatola azzurra permette esperienze di grande coinvolgimento emotivo, facilitando esperienze di manipolazione (sabbia, terra, acqua, sassi, erbe, conchiglie, ecc.), promuovendo lo sviluppo emotivo ed espressivo (drammatizzazione di storie e di sogni), rinforzando le abilità logico-matematiche. Come attraverso la bellezza di un panorama si può sperimentare la rivisitazione di luoghi e gli stati interiori emozionali, così si può raggiungere un'isola di silenzio, nel fluire all'interno di uno spazio delimitato dalla scatola azzurra di legno e il suo contenuto di sabbia. Il gioco, nato tra le mani che viaggiano, spostano la sabbia e incontrano materiali naturali e gli occhi che scoprono ed esplorano la materia inerte, genera l'esperienza immaginativa e ne concretizza la rappresentazione simbolica dello spazio-tempo immaginativo. L'insegnante può utilizzarla come uno "strumento mediatore" che consente di dialogare con il bambino attraverso la spiegazione delle sue immagini riprodotte con i materiali nella scatola, facendo così emergere e capire i suoi pensieri più o meno inconsci.

Questo mediatore così semplice, la scatola, e il suo potere di permettere la manipolazione anche artistica di pensieri e concetti è stata trasposta per affrontare un progetto sulle regioni d'Italia. Due classi quinte della Scuola Primaria "Don Milani" di San Pietro di Strà sono state invitate a sfidarsi sulla costruzione di un modellino per ogni regione. Il progetto ha riguardato le regioni del Nord, affidando ad una classe le regioni del Nord-Est, all'altra quelle del Nord-Ovest. Inizialmente ogni classe è stata suddivisa in gruppi di 4-5 persone, creati in base al sociogramma di Moreno (già citato precedentemente) e ad ogni gruppo è stata affidata una regione.

Successivamente, attraverso la tecnica del brainstorming, sono state indagate delle possibili domande attraverso le quali orientare la ricerca sensoriale: le

esplorazioni delle regioni sono avvenute, infatti, attraverso i 5 sensi. Tramite l'utilizzo della Lim e di altri materiali hanno immaginato di trovarsi nelle varie regioni e di raccogliere più informazioni possibili attraverso i sensi. Negli incontri successivi, ogni attività ha richiesto di applicare un senso diverso e ogni gruppo ha raccolto i diversi aspetti dentro ad una scatola le cui facce sono state così organizzate:

1. Coperchio: il tatto. I bambini hanno rappresentato, con con materiali diversi, una mappa in 3D del territorio della regione, dopo averne indagato la conformazione tramite l'utilizzo di Google Maps e della carta fisica presente in classe;
2. Faccia 1: il gusto. I bambini sono andati alla ricerca dei principali piatti regionali attraverso l'analisi di ricettari e la lettura di testi. Hanno potuto inoltre assaggiare alcuni cibi tipici, annotando su dei post-it le loro impressioni e le loro sensazioni. Ad esempio per la Lombardia è stato scelto il panettone, per Liguria il pesto alla genovese, per il Piemonte i baci di dama;
3. Faccia 2: l'udito. i bambini ad occhi chiusi hanno ascoltato quattro dialetti diversi e a squadre dovevano cercare di indovinare a quale regione appartenessero. Tramite il dizionario dei dialetti sono state individuate le caratteristiche rilevanti di ogni dialetto e scoperto alcune parole della quotidianità.
4. Faccia 3: la vista. attraverso fotografie ed immagini, tratte da guide turistiche, i bambini hanno ammirato alcuni luoghi di interesse di ciascuna regione. In un secondo momento i luoghi sono stati visitati virtualmente, esplicitando esplicitano le sensazioni e le emozioni provate. e hanno raccolto in una scheda le informazioni sui principali dei luoghi da visitare di ciascun capoluogo di regione;
5. Faccia 4: l'olfatto. i bambini hanno ascoltato delle descrizioni sui luoghi delle loro regioni provenienti da un diario e hanno provato ad immaginare i profumi e gli odori di zone specifiche, annotandoli su alcuni bigliettini da inserire nella scatola;
6. Fondo della scatola: mappa concettuale che raccoglie le informazioni generali tratte dal libro di testo.

Quando la realizzazione del prodotto finale, ovvero delle scatole, si è conclusa, ciascun gruppo ha esposto alla propria classe la Regione. Successivamente un rappresentante di ogni gruppo è stato ospitato nell'altra classe parallela nelle vesti di "esperto" della scatola, quindi esperto della Regione. L'ha quindi raccontata ai compagni indicando le diverse conquiste raggiunte attraverso l'utilizzo dei sensi. Ha preso vita, quindi, un'esperienza di apprendimento tra pari. Questo metodo, nato negli anni '70 negli Stati Uniti d'America, ha iniziato a prendere piede anche in Italia. Esso permette il potenziamento delle abilità individuali degli studenti e la prevenzione di comportamenti socialmente negativi attraverso meccanismi di influenza sociale ed emozionale. e poi verrà allestita una mostra da cui si eleggerà il vincitore. Le scatole sono state poi votate dagli insegnanti e dagli anziani dell'Associazione Auser, invitati all'Expo. Affinché ciascun bambino avesse chiaro il percorso seguito è stata proposta la creazione di un *lapbook* personale che i bambini hanno utilizzato per raccogliere le informazioni peculiari di ciascuna regione.

Gli anziani dell'Associazione Auser sono stati invitati anche in veste di testimoni privilegiati del territorio circostante: i bambini li hanno intervistati per raccogliere le informazioni utili a creare un cartellone relativo alla regione Veneto. I bambini hanno così avuto l'opportunità di venire a contatto con informazioni particolari raccontate da coloro che avevano vissuto e vivevano il loro territorio. Gli anziani si sono mostrati disponibili a raccontare aspetti particolari che non si leggono sui libri di scuola.

Infine, i gruppi hanno partecipato alla premiazione finale che ha decretato la Regione meglio realizzata e hanno riportato le mappe concettuali riassuntive sul quaderno. Tutto il processo di esplorazione è stato distribuito in più incontri e, di volta in volta, i materiali elaborati dai bambini venivano raccolti all'interno della scatola, così, all'inizio di ogni incontro, si apriva la scatola per riprendere il lavoro da dove si era lasciato. I materiali raccolti hanno permesso di giocare con i diversi aspetti delle regioni: il legame tra cuore e organi di senso non è semplice sensazionismo meccanico, ma rappresenta un legame estetico. In greco, l'attività di percepire o di sentire è "*aisthesis*", la cui radice significa 'assumere' e 'inspirare', un rimaner senza fiato" (Hillman, 2011).

Attraverso il mediatore “scatola” il paesaggio si ri-trova e viene ri-conosciuto dal bambino. L’intimo contatto tra la realtà rappresentata e quella interiore genera il piacere della scoperta per un paesaggio armonioso, che porta pace e serenità. L’istintivo approccio viene sostituito dalla riflessione, dalla capacità di esprimere e di comunicare ciò che la mente sperimenta essere la parte verbale del pensiero.

3.10 Regioni d’Italia e... Giro d’Italia

Grazie alla Prof.ssa Rocca ha preso vita anche l’iniziativa “Inviati speciali di un Giro d’Italia”, il cui sfondo integratore per lo studio delle Regioni d’Italia è stato proprio il Giro d’Italia. Partendo dal presupposto che, da un lato, il ciclismo è un’attività molto sentita sul nostro territorio, capace di coinvolgere sia maschi che femmine, dall’altro lato che attraverso i mediatori è possibile stimolare il canale cinestesico che permette la costruzione di carte mentali, ha pensato di coinvolgere i bambini nell’accompagnare i ciclisti lungo la tratta da loro percorsa per scoprire insieme a loro territori sconosciuti. Il progetto ha previsto la suddivisione dei bambini in gruppi e ad ogni gruppo è stata assegnata una tappa. Diventati responsabili di quella tappa, i bambini hanno raccolto quante più informazioni possibili.

Questo progetto ha permesso di sviluppare i linguaggi della geograficità: la carta, infatti, non è l’unico mezzo, perché la geografia si declina anche in narrazioni e immagini dal satellite. L’evento è stato posizionato su una carta, così lo spazio è stato visto in funzione di uno spostamento in un tempo. Il paesaggio raccontato è quello visto dal ciclista e raccontato dal telecronista, attraverso le percezioni del corpo che attraversa i luoghi. Una caratteristica dei testi del giro d’Italia è il fatto che sono facili, proprio perché devono toccare il cuore del lettore. Il giro d’Italia, tramite questa attività di *role playing*, ha permesso ai bambini di conoscere la geografia fisica, climatica, in maniera non didascalica ed è diventata occasione per farli esercitare con le competenze di lingua italiana. Senza contare il fatto che è stato affrontato uno sport inteso sia come promozione al movimento, sia come approfondimento delle regole all’interno delle discipline sportive; la matematica è

stata utilizzata per interpretare i numeri in contesti concreti; il piano cartesiano ha permesso di localizzare i punti per costruire modelli materiali dello spazio; infine è stata messa in risalto anche l'educazione alla cittadinanza. Ha preso vita, così, un'Unità di Apprendimento concepita in maniera olistica.

3.11 Regioni d'Italia e... viaggiatore misterioso

La professoressa Dell'Orto è docente di lettere nella Scuola secondaria di primo grado, formatrice ed esperta di didattica digitale e innovativa. Per fare geografia partendo dall'esperienza, propone esempi di attività coinvolgenti e motivanti per fare geografia a partire dall'esperienza e dal lavoro concreto degli studenti, utilizzando i compiti di realtà. Essi nascono dalla considerazione che, quanto più vicina e concreta è l'attività proposta, tanto più i nostri alunni metteranno in campo risorse e si sentiranno coinvolti personalmente, liberi di esprimere le loro analisi, opinioni ed interpretazioni. I Per una geografia "agita", propone l'attività "Indovina chi è e dove va?". Sebbene pensata per la scuola di primo grado, può facilmente essere adattata per la scuola primaria. Essa prevede che la classe venga suddivisa in squadre composte da 4/5 alunni, ciascuna delle quali dovrà produrre almeno 5 elementi da mettere in una valigia, magari realizzata con del cartone oppure può essere un simbolico sacchetto. Gli elementi possono essere biglietti ferroviari, aerei, navali, cartine, guide turistiche, visti o permessi di soggiorno, passaporti, immagini, disegni, piccoli oggetti. I materiali si possono reperire dal web o creare sulla base di informazioni. La valigia coi documenti viene poi consegnata a una delle altre squadre, che, sulla base di quanto ricevuto, dovranno compilare una griglia di informazioni:

- Come si chiama?
- Da dove viene?
- Dove va?
- Viaggia da solo o con la famiglia?
- Qual è il motivo del viaggio, studio, lavoro, ricongiungimento familiare, turismo?

- Ipotizzare perché ha lasciato il suo Paese.

Alla fine dell'attività ogni squadra relaziona il proprio lavoro al resto della classe.

3.12 Regioni d'Italia e... *podcast*

Il *podcast* assomiglia ad una trasmissione radiofonica, con la sostanziale differenza che non è necessario sintonizzarsi su una certa frequenza, ad una certa ora, in un dato luogo per poter sentire il programma preferito, ma è sufficiente andare su Internet, scaricare gli episodi che ci interessano e ascoltarli quando e dove si preferiamo. I file possono essere ascoltati, oltre che sul PC, anche su iPod, lettori mp3, palmari e cellulari; inoltre è possibile arricchire i contenuti con immagini, video, documenti e link. Per questo motivo si dice che il *podcast* è una radio che si può anche vedere e leggere.

Le insegnanti anni Gabriella Nanni e Rita Rocca Strazzeri hanno coinvolto gli alunni della classe V della scuola Primaria di Rocca San Giovanni (CH) in un percorso laboratoriale che li ha portati a realizzare dei *podcast* didattici sulle Regioni Italiane. I *podcast* sono stati, poi, caricati sul blog CSM Wordpress, con lo scopo di studiare le regioni italiane con un approccio non mnemonico e nozionistico, caratteristico di un insegnamento/apprendimento tradizionale e trasmissivo, ma rendendolo interessante e significativo.

La realizzazione di un *podcast* a scuola, offre la possibilità di attivare esperienze educative e formative con l'utilizzo delle ICT, favorendo la partecipazione attiva e stimolando le capacità comunicative degli studenti. Ad esempio esso può rappresentare uno coadiuvante per imparare a gestire la propria emotività o per esercitarsi nell'uso della lingua orale migliorando, anche, la propria dizione (Pian, 2009). Tra le potenzialità dell'e-learning, infatti, troviamo la possibilità di creare archivi, utili sia come raccolta di materiali da consultare, sia per riflessioni a posteriori dell'attività svolta. L'utilizzo delle tecnologie produce trasformazioni anche sulla professionalità del docente che agisce come un magister, il cui scopo è promuovere lo sviluppo delle potenzialità, della libertà e dell'autonomia dell'alunno (Potestio, 2013).

Conclusioni

La geografia, oltre ad essere una tra le più antiche discipline scientifiche, è anche materia d'insegnamento nelle scuole. Essa rappresenta un'essenziale conoscenza dell'ambiente esterno a cui nessuno può rinunciare. Tutto ciò che ci circonda fa parte della nostra vita: conoscerlo, capirne il senso, le origini e le possibilità d'incidenza sulle vicende d'ogni giorno è esperienza preziosa per vivere meglio. Partendo da questi presupposti, "studiare la geografia e ancor più insegnarla è occasione importante per esprimere la propria umanità" (Corna Pellegrini, 2004). La geografia, però, troppo spesso è identificata con la cartografia, la toponomastica e le descrizioni sterili del libro di testo, quando essi sono solo il punto di arrivo di riflessioni geografiche mosse in precedenza. La vera geografia è molto di più, è il tentativo di spiegazione della realtà che essa descrive, del patrimonio che da sempre offre agli uomini. È fondamentale una decodifica di quella sintetica immagine territoriale che ci appare, per fornire le ragioni d'essere delle sue principali componenti fisiche e umane, la loro origine e la causa d'origine, essenzialmente del perché esse si presentano con quelle caratteristiche che oggi osserviamo, peculiari e differenti rispetto a qualsiasi altro territorio o ambiente umano del mondo. La ricchezza del nostro Paese può essere presentata ai bambini e alle bambine attraverso modalità accattivanti e coinvolgenti, capaci di spronare la loro curiosità e il loro interesse.

Questa tesi ha avuto proprio lo scopo di offrire una panoramica su alcune delle molteplici possibilità utili a coinvolgere i bambini con l'argomento Regioni d'Italia: la Geografia Umanista ci insegna che è possibile far leva sugli aspetti emotivi attraverso la letteratura per l'infanzia; il Metodo Montessori permette di coinvolgere più sensi contemporaneamente, come la vista e il tatto; l'*outdoor education* ci insegna l'importanza dell'utilizzo dei materiali naturali, sia per le loro proprietà intrinseche, sia in ottica di promozione di atteggiamenti positivi di conoscenza in relazione con l'ambiente; lo Yoga Educativo mostra come sia possibile una progettazione anche in chiave olistica; il Metodo della Ricerca evidenzia la possibilità che il bambino sia artefice della costruzione del proprio sapere; una semplice scatola può diventare un potente mediatore didattico utile a contenere

fisicamente la regione e le sue peculiarità; i giochi ci hanno permesso di capire che è possibile imparare coinvolgendo, allo stesso tempo, anche la componente ludica; il *role playing* ci mostra come sia possibile raccontare le regioni in modo non didascalico, invitando i bambini ad assumere il ruolo di inviati speciali del Giro d'Italia; il contenuto di una valigia può essere interrogato allo scopo di scoprire la meta di un ipotetico viaggiatore; infine, il *podcast* può diventare uno strumento utile ad attivare esperienze educative e formative attraverso il coinvolgimento delle ICT.

Appurato che non è necessario e non è possibile insegnare tutto del mondo, l'importante è esperire un metodo corretto di studio, e insieme, e soprattutto, la passione per ciò che si studia, lasciando l'enciclopedismo ad internet, dato che ormai ci dà informazioni dettagliate su qualunque parte del globo (Corna Pellegrini, 2004). Le possibilità sono infinite e, se c'è una cosa che la pandemia del Covid-19 ci ha insegnato, è che siamo tutti collegati e che insieme è possibile promuovere un sapere dinamico. L'auspicio è che l'insegnamento della disciplina della geografia continui a varcare nuove frontiere, grazie ad insegnanti che assumono il ruolo di "allenatori di sguardi" e, come dice Corna Pellegrini (2007), non per mera accademia, ma perché il sapere geografico è uno dei grandi e necessari saperi del vivere.

Bibliografia

- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Berthold, M., & Ziegenspeck, J.W. (2002). *Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder*. Lüneburg: Verlag edition erlebnispädagogik.
- Biasutti, R. (1947). *Il paesaggio terrestre*. Torino: Unione Tipografico Torinese.
- Brotton, J. (2013). *La storia del mondo in dodici mappe*. Milano: Feltrinelli.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvino, I. (2016). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Capel, H. (1981). *Filosofia e scienza nella geografia contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Capra, F., Steindl Rast, D. (1993). *L' universo come dimora. Conversazione tra scienza e spiritualità con Thomas Matus*. Milano: Feltrinelli.
- Coppens, Y. (2008). *Le origini dell'uomo*. Milano: Jaca Book.
- Capra, F., Steindl-Rast, D., & Malthus, J. (1993). *L'universo come dimora, dialoghi tra scienza e spiritualità*. Milano: Feltrinelli.
- Corna Pellegrini, G. (2004a). Geografia come desiderio di viaggiare e di capire. *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 1-2, 20-24.
- Corna Pellegrini, G., (2004b). Per insegnare geografia bisogna amare il mondo. *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 5-6, 19-20.
- Corna Pellegrini, G. (2007). *Geografia diversa e preziosa. Il pensiero geografico in altri saperi umani*. Roma: Carocci.
- Corna Pellegrini, G. (2008). *Elogio della geografia*. from https://www.aiig.it/OLD_gennaio2019/didattica-2/
- Corna Pellegrini, G. (2018/12). Riflessioni sulla didattica della Geografia nella Scuola primaria e secondaria. *La Geografia insegnata e non capita*.
- Da Cortà, S. (2016). *Il mio quaderno delle Dolomiti*. Treviso: Kellermann.

Dardel, E. (1986). *L'uomo e la Terra. Natura della realtà geografica*. Milano: Unicopli.

De Cagno, F. (2020). Il deficit di Natura nei bambini. ND Mensile di Medicina, Salute, Alimentazione, Benessere, Turismo e Cultura, n. Ottobre 2020

Dematteis, G., Boggio, F., Memoli, M. (2008). Geografia dello sviluppo. Spazi, economie e culture tra ventesimo secolo e terzo millennio. UTET Università

Formica, C. (2003). Elementi di didattica della geografia. Napoli: Ferraro Editore.

Formica, C. (2004). Dentro, fuori, al di là dei Nuovi Programmi (Inside, outside, beyond the New Programs), *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, n. 5/2004, pp. 15-18.

Frémont, A. (2007). *Vi piace la geografia?*. Roma: Carocci.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment, *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.

Giannò, A.S., Battiati, D. (2014). Il piccolo yogi. Yoga per bambini felici. Perugia: Ananda

Giorda, C. (2011). L'insegnamento della Geografia e della Didattica della Geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. *Ambiente Società Territorio - Geografia nelle Scuole*, 3-4, 33-36.

Giorda, C., Rosmo, C. (2021). Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education. *Ambiente Società Territorio - Geografia nelle Scuole*, 1-2, 15-21.

Hagget, P. (1997). *Geografia una sintesi moderna*. Bologna: Zanichelli.

Hillman, J. (2011). *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*. Milano: Adelphi.

Holt-Jensen, A. (1999). *Geography, history and concepts: a student's guide*. Sage Publications.

Kuhn, T. S. (1978). La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Torino: Einaudi.

Lando, F. (1993). *Fatto e finzione. Geografia e letteratura*. Milano: Rizzoli.

Lando, F. (2005). Geografia e Letteratura. Le modalità per una interazione. In Lando, F., Voltolina, A. (eds.), *Atlante dei luoghi. Ipotesi per una didattica della geografia*. Venezia: Cafoscarina.

Lando, F. (2011). Fondamenti storico epistemologici della geografia. Alcune ipotesi. Dispensa per l'a. a. 2011-2012.

Ledoux, J., Coyaud, S. (2014). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini & Castoldi.

Lipman, M. (2000). *Stupirsi di fronte al mondo. Ragionare sulla natura*. Napoli: Liguori.

Livingstone, D.N. (1992). *The geographical tradition: episodes in the history of a contested enterprise*. Oxford: Blackwell.

Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino dei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.

Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande*. Palermo: Sellerio.

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

Mai Paolo (2020). Trascrizione lezioni Corso Asilo nel bosco edizione 2020.

Montessori, M. (2017). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti

Mugny G., Carugati F. (1987). *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*. Firenze: Giunti Barbera.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.

Minelle, C., Rocca, L. & Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.

Pian, A. (2009). *Didattica con il podcasting*. Bari: Laterza.

Pocock D.C.D., (1979). *The novelist's image of the North. Transaction of the Institute of British Geographers*. 4-1, 63-76.

Potestio, A. (2013). La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie. *Rivista Formazione Lavoro Persona La sfida dell'educazione alla "cultura" dei media e delle nuove tecnologie*. III, 8, 49-59.
<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/108>

Ritter, C. (1974). Introduction à la Géographie Générale Comparée. *Annales de géographie*. 477, 571-573.

Rocca, L. (2010). La geografia vista da dentro la scuola. *Ambiente Società Territorio*, 1-2, 26-31.

- Rocca, L. (2011). *Partecipare in rete. Nuove pratiche per lo sviluppo locale e la gestione del territorio*. Bologna: Il Mulino.
- Rocca, L., Minelle, C., Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.
- Ruocco, D. (1965). *Campania*. Milano: Utet.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Santi, M., Illetterati, L. (2010). *Improvisation between technique and spontaneity*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Serianni, L. (2012). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Sestini, A. (1963). *Il paesaggio*. Milano: Touring Club Italiano.
- Tessaro, F., (2014). "Compiti autentici o prove di realtà?". *Formazione & Insegnamento*. XII – 3, Pensa Multimedia.
- Tuan, Y. (1978b). "Spazio e luogo, una prospettiva umanistica" in Vagaggini V. (a cura di), *Spazio geografico e spazio sociale*. Milano: Angeli.
- Turco, A. (1984). *Regione e regionalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ugolini, P. (2007). Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman). *Bollettino Itals* from <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-Aprile-2007>
- Vagaggini, V. (1976). *I metodi analitici della geografia*. Firenze: La nuova Italia.
- Vallega, A. (1984). "Dalla regione alla regionalizzazione: avanzamento teorico e nodi concettuali", in Turco, A., (a cura di), *Regione e Regionalizzazione*, Milano: Franco Angeli, pp. 19-45.
- Vallega, A. (1989). *Geografia umana*. Milano: Mursia.
- Vallega, A. (2004). *Geografia umana. Teoria e prassi*. Firenze: Le Monnier.
- Vallega, A. (1995). *La regione: sistema territoriale sostenibile*. Milano: Mursia.
- Vallega, A. (1997). *Regione, regionalizzazione, globalizzazione. Strategie e pensiero*. AGEI Geotema, 9.
- Vallega, A. (1983). *Regione e territorio*. Milano: Mursia.

Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las

Wolff, K.F. (2013). *Leggende delle dolomiti. Il regno dei Fanes*. Palermo: Ugo Mursia.

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

Sitografia

<http://www.aiig.it> ultima consultazione 15/01/2022

<http://www.avvenire.it> ultima consultazione 10/01/2022

<http://www.boboto.it> ultima consultazione 20/01/2022

<https://forperlav.unibg.it> ultima consultazione 10/02/2022

<http://www.indicazioninazionali.it> ultima consultazione 10/01/2022

<http://lapappadolce.it> ultima consultazione 20/01/2022

<http://www.treccani.it> ultima consultazione 15/11/2022

Allegati

Allegato 1

Regioni d'Italia e Metodo Montessori - Intervista alla Dott.ssa Cetrullo Fulvia

1) Gentile Dott.ssa Cetrullo, se dovesse descrivere il modo ideato da M.Montessori per il coinvolgere i bambini con le Regioni d'Italia con una parola, quale sarebbe?

La parola che sceglierei, è "scoperta", ma è la parola che vale per tutti gli argomenti.

2) Cosa rappresenta la geografia per Maria Montessori? E le Regioni d'Italia?

È la materia che permette di conoscere meglio il mondo in cui si trova il bambino. Lo studio delle configurazioni fisiche della Terra e degli usi e costumi contribuiscono alla storia dell'uomo. Ogni ambiente, infatti, deve rappresentare gli usi e costumi del Paese di appartenenza. Infatti, all'esterno della scuola sarebbe prevista l'esposizione della bandiera nazionale, ma questo avviene più all'estero che in Italia. Non esistono per Maria Montessori scienze più o meno importanti, le materie sono un tutt'uno, affrontando la geografia si coinvolge anche il linguaggio, la chimica, la fisica, la biologia, la storia, la matematica.

Nel Metodo Montessori non si parla mai di Regioni. Il bambino, già a partire dalla casa dei bambini comincia un percorso che parte dall'universo, dal cosmo per arrivare alla città, il percorso parte dal globale e arriva al particolare, dal cosmo alla realtà. Solitamente si sente dire che nel Metodo Montessori al bambino viene offerto il mondo, ma non è così, gli viene offerto il cosmo, l'universo.

3) Quello delineato da M.Montessori è un percorso che non si concentra nella classe quinta primaria, ma coinvolge i bambini ben prima. Nelle Case dei Bambini da che età o in quale tappa evolutiva il bambino comincia a familiarizzare con le Regioni d'Italia?

Come dicevo prima, quello della geografia è un percorso che inizia dalla Casa dei bambini e per il bambino rappresenta già una grande apertura: i bambini cominciano la scoperta attraverso gli incastri geografici, i contrasti e i punti cardinali. Alla primaria non esiste un momento fisico in cui affrontare le regioni, perché si rispettano i tempi di ogni bambino. Ogni argomento si affronta quando nel bambino nasce il desiderio di conoscerlo e approfondirlo. Fortunatamente il curriculum è quinquennale, per cui si dà tempo al bambino di far emergere la voglia, se questo non avviene, al quinto anno è l'insegnante che cerca di risvegliare questo desiderio. Solitamente arriva a tutti, perché i bambini vengono stimolati dal lavoro che fanno i compagni. Per risvegliare il desiderio di approfondire la propria città, si organizzando ad esempio delle uscite a vedere dei monumenti, oppure la casa natale di qualche personaggio particolare.

4) Quali sono le tappe a seguire e quali competenze il bambino affina man mano?

Il percorso inizia con il cosmo, seguono gli oceani, i rilievi, i fiumi, i mari, i venti, poi si arriva continenti, nazione, regione, città.

Il bambino affina le competenze logiche, manuali, visive ed artistiche e le competenze di ricerca.

5) Nella classe quinta primaria, in merito alle Regioni d'Italia, cosa viene richiesto al bambino di memorizzare/imparare?

Nel Metodo Montessori non esiste la memorizzazione di argomenti specifici, questo perché ogni bambino approfondisce spontaneamente la parte che preferisce: c'è chi si concentra sulla parte economica, chi ama di più l'aspetto fisico e approfondisce i vulcani, chi le città, chi le nozioni storiche... Non esistono nemmeno dei dati da sapere a memoria, l'importante è interiorizzare il concetto: non serve sapere quanto è alto il Monte Bianco, ma è importante sapere come si è formato.

6) Attraverso quali attività pratiche vengono coinvolti i bambini? (es. ricalcare la regione con la carta da lucido)

Per quanto riguarda le competenze manuali, visive ed artistiche, il bambino ha sempre a disposizione l'argilla, il legno di balza, la creta e la carta da lucido con cui costruire i plastici, da soli o in gruppo, a discrezione del bambino. Ad esempio il fiume viene realizzato con argilla, sabbia e acqua, quest'ultima permette di vedere dal vero la forza di erosione dell'acqua. Inoltre, vengono aggiunte delle visite per vedere nella realtà il fiume o la sorgente del fiume per esempio.

Allegato 2

Regioni d'Italia e Metodo della Ricerca - Intervista all'insegnante Lina Ceccagno

1) Gentile maestra Lina, se dovesse descrivere con una parola l'approccio che utilizza per affrontare l'argomento delle Regioni d'Italia, quale sceglierebbe?

Sceglierei "curiosità".

2) Le va di raccontarci in che modo coinvolge i suoi alunni con l'argomento delle Regioni d'Italia?

L'avvento del Covid ha complicato un po' le cose, ma ti racconto come lavoravamo prima e come agiamo, invece, in questo periodo.

In tempi normali, i lavori gruppo erano pratica quotidiana. venivano formati gruppi di 4-5 persone, ai quali veniva fornita una traccia di ricerca. Ogni gruppo lavorava su una regione diversa. Come sai, la nostra biblioteca è molto ben fornita di libri, inoltre i bambini hanno a disposizione 3-4 tipi di sussidiari diversi, i quali vengono utilizzati come strumento di ricerca e non come verità ricevuta. Operare su testi diversi permette anche di scovare degli errori e, spesso, sono i bambini stessi ad accorgersene. Ogni bambino all'interno del gruppo ha uno specifico compito e quello che emerge è un lavoro approfondito che viene poi presentato al resto della classe.

3) Quali elementi richiede di approfondire attraverso la traccia?

Solitamente i punti richiesti sono il calco della cartina su carta da lucido, una descrizione veloce del territorio possibilmente accompagnato da un grafico con la percentuale di montagna, collina, pianura, una parte riguardante le attività produttive e, infine, sono sempre presenti alcune righe sulle curiosità.

4) Quanto è importante il calco della regione con la carta da lucido?

La ritengo molto importante, sia per migliorare la manualità, sia perché la sfrutto ad esempio per farmi raccontare dai bambini il percorso che fa un determinato fiume usando i punti cardinali.

5) In media a quanto ammonta il tempo impiegato per il lavoro?

Solitamente il lavoro di ricerca e raccolta informazioni dura circa 4 ore, a cui si aggiunge il tempo per la presentazione. Per permettere a tutti di parlare, l'esposizione è a tempo. Durante la presentazione, chi ascolta, ha una scheda riassuntiva in cui annota le informazioni principali: ecco che diventa un modo per prendere appunti mentre qualcuno parla. Talvolta questa scheda la porto già fotocopiata, per velocizzare i tempi. In realtà la scheda è decisa assieme ad inizio anno. All'inizio i tempi sono lunghi, ma poi si

velocizzano. Ad esempio, la raccolta dei dati, le prime volte, necessita di 4 ore, ma i bambini poi fanno presto a capire come procedere e diventano veloci, impiegando al massimo 2 ore. Anche perché le regioni sono 20 e bisogna velocizzarsi per poter lavorare su tutte.

I bambini, alla fine di ogni presentazione, si trovano ad aver svolto un lavoro approfondito su una regione e una scheda riassuntiva sul lavoro svolto dai compagni. I gruppi di lavoro vengono formati da me e cambiano di volta in volta.

Ora ti racconto come stiamo agendo oggi. Se i lavori di gruppo nella nostra scuola sono sempre stati pratica quotidiana, la pandemia ha complicato un po' le cose. I lavori di gruppo, infatti, sono limitati. Lavoriamo pertanto regione per regione. Ogni bambino ha un sussidiario, che non è uguale per tutti, nella classe ci sono 3-4 sussidiari diversi. A casa cercano informazioni, riempiendo lo stesso schema utilizzato per le presentazioni.

Durante il periodo di DAD, Didattica A Distanza, avevo proposto un'attività che li ha divertiti molto, i viaggi affascinano i bambini. I bambini dovevano programmare un viaggio di una settimana verso una regione a scelta. La partenza era dal Veneto e al Veneto dovevano poi tornare, pertanto dovevano tener presente che se ci volevano 2 giorni per il viaggio, la permanenza effettiva era di 5 giorni. Dovevano scegliere la città in cui pernottare e poi, da lì, per ogni giorno decidere che località visitare e cosa vedere nello specifico. Ne risultava una visita ad almeno cinque siti differenti. Infine, come fossero un'agenzia di viaggio, dovevano preparare un volantino pubblicitario, volantino che poi io ho perfezionato per pubblicarlo on line, perché alla fine ognuno ha presentato il suo viaggio. È stato utile ai bambini perché hanno dovuto cambiare il punto di vista, vestendo i panni di un agente che deve farsi pubblicità. Questo lavoro mi ha dato la possibilità di valutare anche la produzione del testo.

6) La vostra scuola ha ampi spazi all'esterno, inoltre avete la fortuna di avere una vera e propria aula a cielo aperto. Si propongono le lezioni di geografia all'aperto?

In realtà viene utilizzata per arte e immagine, per scrivere poesie, oppure in geografia per l'orientamento. La posizione della nostra scuola, posta in cima al colle, permette di vedere chiaramente il percorso compiuto dal sole da est a ovest.

Allegato 3

Regioni d'Italia e Cooperative Learning - Intervista all'insegnante Cinzia Polato

1) Gentile maestra Cinzia, se dovesse descrivere con una parola l'approccio che utilizza con i suoi alunni per affrontare l'argomento delle Regioni d'Italia, quale sarebbe?

Sceglierei "Ricerca".

2) Gentile maestra Cinzia, Le va di raccontarci in che modo coinvolge i suoi alunni con l'argomento delle Regioni d'Italia?

Quando affronto le Regioni d'Italia, iniziamo con la nostra regione, il Veneto. Presento ai bambini una scheda di identità, che sarà uguale per ogni regione e che andremo a completare con i relativi dati (localizzazione, confini, aspetti fisici del territorio, storia, popolazione, città con monumenti e musei, settori economici, attività produttive, caratteristiche, usi, costumi, parchi o aree protette).

Divido la classe in gruppi e si inizia un un lavoro di approfondimento: ad ogni gruppo assegno un argomento specifico. Lavorano con atlanti e altri materiali forniti da me, ma anche con materiali portati a scuola dagli alunni stessi. Da essi dovranno estrapolare le informazioni. Stabilisco un tempo preciso entro cui devono leggere il materiale e scrivere un piccolo elaborato con le informazioni rilevanti. Ogni gruppo completa l'argomento assegnato seguendo delle indicazioni precise e alla fine correggo i lavori. Solitamente i cinque argomenti sono: il territorio della Regione Veneto, i paesaggi della Regione Veneto, la storia della Regione Veneto, l'economia della Regione Veneto, le città della Regione Veneto, approfondendo maggiormente il capoluogo di regione, Venezia.

Ogni gruppo, tramite un portavoce scelto da me, presenta, poi, il lavoro al resto dei compagni. I compagni dal posto, mentre ascoltano, annotano le nuove informazioni sulla scheda identità: è un modo per abituarli a prendere appunti mentre ascoltano ed è anche uno scambio, in modo che tutti alla fine abbiano il lavoro completo.

Per le regioni successive ogni gruppo completa un'intera regione, che presenta, poi, al resto dei compagni con lo scambio dei lavori, in modo che tutti abbiano tutto ciò che si è svolto. Cambio sempre il portavoce del gruppo e la composizione degli stessi, cercando di farli piccoli e bilanciati, ma avendo anche l'accortezza di lasciare, talvolta, che i bravi possano lavorare assieme, per dar loro soddisfazione.

Nelle ore di tecnologia abbiamo realizzato anche delle presentazioni Power Point della nostra regione: uno dei Colli Euganei perché è il territorio in cui viviamo e uno sul delta del fiume Po.

3) In base a quali criteri viene stabilita la formazione dei gruppi? Nelle diverse regioni la composizione dei gruppi rimane sempre la stessa?

Se necessario uso il sociogramma di Moreno per stabilire la formazione dei gruppi, ma in genere in quinta conosco gli alunni e le dinamiche relazionali della classe. Formo gruppi eterogenei con un ruolo specifico assegnato ad ogni alunno.

4) Quali benefici apporta questo tipo di metodo didattico?

Vedo gli alunni motivati alla ricerca personale, molto coinvolti, sempre alla scoperta di qualcosa che può essere utile al loro lavoro. Inoltre, sono soddisfatti e orgogliosi di far conoscere ai compagni quanto realizzato.

5) Quali elementi vengono inseriti tra le conoscenze durature? Quali tra le conoscenze importanti? Quali tra le conoscenze con cui il bambino merita di avere familiarità?

Ovviamente faccio sempre riferimento alle Indicazioni Nazionali.

Dopo aver affrontato alcune regioni, organizzo dei momenti di verifica delle conoscenze acquisite. Consistono in interrogazioni o compiti scritti su gruppi di regioni, ad esempio le regioni settentrionali, quelle centrali o quelle meridionali. La cosa che ritengo fondamentale, però, è porli di fronte alla carta dell'Italia, per vedere come si orientano e come organizzano le informazioni. Per me non è importante che sappiano l'altezza di una montagna, bensì che la localizzino, come tutti i territori, usando i punti cardinali.

6) Attraverso quali attività pratiche vengono coinvolti i bambini? (es. ricalcare la regione con la carta da lucido).

La realizzazione su carta da lucido è il primo momento per ogni regione. Segue la ricerca dei vari aspetti fisici e politici, sempre sulla carta, e quindi sugli atlanti perché le carte presentate nei libri sono di dimensioni ridotte. Utilizzo molto anche le carte murali, sulle quali si possono trovare maggiori informazioni.

7) In media a quanto ammonta il tempo impiegato per il lavoro?

La regione Veneto in genere è completata in tre o quattro lezioni in classe, a cui si aggiunge una lezione per la presentazione. Le altre regioni vengono completate in una o due lezioni in classe e una di presentazione,

Allegato 4

Regioni d'Italia e Outdoor Education - Intervista all'insegnante Elena Saggioro

1) Gentile maestra Elena, se dovesse descrivere con una parola l'approccio alle Regioni d'Italia attraverso l'outdoor education, quale sceglierebbe?

La parola che sceglierei è "Incontro".

2) Le va di raccontarci in che modo vengono coinvolti gli alunni della Piccola Polis di Ostia Antica con l'argomento delle Regioni d'Italia?

Essendo un percorso basato sull'ascolto dei singoli, del gruppo e dell'insegnante, non esiste un metodo unico per affrontare il tema in qualsiasi gruppo di lavoro (questo vale per ogni argomento trattato a qualsiasi livello!).

Faccio una premessa sull'approccio dei bambini con le carte geografiche: è iniziato ragionando sulla toponomastica della nostra zona, osservando e leggendo una mappa del territorio di Ostia Antica. Successivamente i bambini hanno costruito una mappa personalizzata dei dintorni della nostra scuola, scegliendo con cura la scala geografica e i nomi dei luoghi e delle zone a loro cari. Per quanto riguarda le Regioni d'Italia, con il gruppo di quinta dell'a.s. scorso, abbiamo raccolto le conoscenze/esperienze di ciascun (origini dei genitori/nonni; mete di viaggi o vacanze; ambientazioni di film o serie tv; cibi preferiti; ecc...) e le abbiamo collocate sulla carta politica dell'Italia che abbiamo appeso in classe (carta geografica acquistata con le cedole).*

In questa fase, osservando in gruppo la carta geografica e grazie ad un ragionamento collettivo, sono state portati alla luce alcuni aspetti che hanno interessato molto bambini e bambine: la maggior parte delle regioni italiane ha un accesso diretto al mare, altre no; che spesso i confini politici coincidono con quelli fisici (fiumi, catene montuose, golfi.....); che ogni regione ha città grandi e piccole e che a sua volta è divisa in province; molti capoluoghi di regione sorgono sulle rive di un fiume (collegamento con storia e le civiltà fluviali e Roma); ecc...

Tutte queste osservazioni sono state registrate sul quadernone ad anelli che ci accompagna tutto l'anno scolastico e che ogni bambin riordina come più le/gli è congeniale.*

Successivamente ogni bambin ha scelto una regione di cui diventare esperto/a. Hanno raccolto informazioni attraverso interviste ad amici e parenti, hanno ricercato sui sussidiari che abbiamo a scuola, cercato su libri e guide turistiche, hanno lavorato su materiale trovato su internet. Il materiale raccolto è stato elaborato, riassembleto e ricostruito in maniera molto personale da ciascuno. Ognuno ha scelto un supporto (cartellone, tesina, lapbook) da cui partire per raccontare al gruppo il lavoro fatto e dei prodotti tipici da condividere con compagne e compagni (cibo, musica, proverbi, piante tipiche...)*

In questa fase è stato interessante vedere come i bambini e le bambine:

- *trovando differenti informazioni tra i testi analizzati, abbiano cercato altre fonti per scegliere i dati più vicini alla realtà;*
- *abbiano analizzato in maniera molto critica alcune edizioni (anche dell'a.s. corrente) scoprendo la mancanza di scale sulle carte geografiche, la presenza di dati anacronistici (pare che per l'economia del Veneto sia ancora fondamentale la barbabietola da zucchero.....);*
- *abbiano colto alcune somiglianze rispetto a musica, cucina e dialetto (in particolare i proverbi) di alcune regioni limitrofe tra loro e abbiano ragionato su come i confini politici siano "confini per finta", incapaci (per fortuna!) di fermare le idee e gli incontri tra le persone;*
- *abbiano interagito tra loro consigliandosi libri, passandosi informazioni, collaborando per la riuscita delle ricerche*

3) Quali benefici apporta questo tipo di metodo didattico?

I bambini e le bambine prendono consapevolezza delle proprie conoscenze, imparano a fare ricerca utilizzando diverse fonti, imparano a rielaborare il materiale che trovano, si sentono protagonisti del percorso che intraprendono, non dimenticano facilmente ciò che hanno scoperto e imparato.

4) Attraverso quali attività pratiche/motorie sono coinvolti i bambini? (es. ricalcare la cartina geografica)

I bambini e le bambine ricalcano le carte geografiche delle regioni, le analizzano e le esplorano. L'alternativa del calco della cartina è la realizzazione in 3D di modellini delle regioni, realizzate con materiali reperiti in natura. Cucinano e assaggiano prodotti tipici, ballano, suonano strumenti particolari.

5) Quali elementi vengono inseriti tra le conoscenze durature? Quali tra le conoscenze importanti? Quali tra le conoscenze con cui il bambino merita di avere familiarità? (rif. priorità curriculari by Wiggins)

Credo che le competenze di ricerca, elaborazione e narrazione del percorso non verranno mai perse. A livello nozionistico qualcosa, con il tempo, si perderà ma la maggior parte delle informazioni (soprattutto quelle legate agli aspetti più culturali, e quindi più interessanti e curiosi) rimarrà ben salda nelle teste e nei cuori di ciascuna bambina e bambino.

Allegato 5

Regioni d'Italia e Yoga educativo - Intervista all'insegnante Giuliana Cesco Frare

1) Gentile Giuliana, se dovesse descrivere con una parola l'approccio che utilizzerebbe per affrontare l'argomento delle Regioni d'Italia, quale sarebbe?

Direi...Giocando si impara!

2) In che modo lo Yoga educativo si lega alla scuola?

Lo Yoga (in sanscrito "unione") è una filosofia di vita che si ispira all'armonia e all'unità di tutte le componenti dell'essere: spirito, mente e corpo. Lo Yoga entra nelle scuole italiane alla fine degli anni Novanta, quando viene siglato il primo protocollo d'intesa fra il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) e la Federazione Italiana Yoga. Attraverso questo documento vengono riconosciuti i benefici dello Yoga Educativo per i bambini, perché considerato come uno dei metodi di sviluppo armonico dell'intera personalità e delle potenzialità di ogni singolo individuo. Per le sue capacità di portare equilibrio nella crescita psico-fisica, etica, relazionale, emotiva ed affettiva degli studenti, rappresenta un valido strumento educativo per combattere il bullismo.

3) Le va di raccontarci in che modo coinvolgerebbe gli alunni di un'ipotetica classe quinta con l'argomento delle Regioni d'Italia e attraverso quali attività pratiche/motorie verrebbero coinvolti i bambini?

Le lezioni diventerebbero un'esperienza ludica che permetterebbe al bambino di sperimentare l'ascolto del corpo durante il movimento, i cambiamenti che ne conseguono e il ritorno alla calma del respiro.

Le lezioni di Yoga educativo si articolano in diverse fasi. All'inizio di ogni fase si spiega ai bambini quello che si andrà a fare, è possibile anche usare un suono per scandire il passaggio da una fase all'altra, ad esempio io uso la campana tibetana come segnale di invito a disporsi in cerchio.

La prima fase è quella del "cerchio iniziale", durante la quale i bambini, disposti in cerchio, scelgono se assumere la posizione di "ascolto" (seduti con le gambe incrociate) o quella del "diamante" (in ginocchio). La forma del cerchio non è scelta a caso, ma è la forma che favorisce il dialogo e permette di esprimere liberamente parole ed emozioni e di relazionarsi in maniera costruttiva in una situazione di "non giudizio". Durante questa fase potremmo leggere una storia breve, ad esempio tratta da un libro che parla delle regioni. A me piace iniziare a leggere la storia, ma poi permettere a tutti i bambini di leggerne una frase, facendo scorrere tra le loro mani il libro.

Segue la fase del "gioco iniziale". Ad esempio, immaginiamo di dover affrontare una regione che è un'isola, ad esempio la Sicilia. Si potrebbe proporre un'attività legata al

mare, usando un peluche a forma di pesce, oppure una conchiglia: sempre mentre sono seduti in cerchio, tutti portano le mani dietro la schiena, uno di loro si alza con l'oggetto in mano, passeggia e sceglie a quale compagno darlo, posandolo sulle sue mani. I due corrono in senso inverso e chi arriva prima al posto libero si siede.

La fase successiva è quella del "respiro", potremmo ad esempio invitare i bambini a chiudere gli occhi ed immaginare di essere in riva al mare, respirando con il naso profondamente. Si potrebbe addirittura pensare ad un cesto pieno di conchiglie, dal quale ognuno liberamente sceglie quella che gli piace di più.

Seguono le fasi del "gioco di scarico" e/o di quello "di contatto", sono giochi che aiutano a collaborare, non emergono vincenti o perdenti. Per il gioco di scarico, ad esempio, si potrebbe attingere a giochi antichi o moderni provenienti da una determinata regione/città. Per quello di contatto si potrebbe fare la cavallina, molto utilizzata per contrastare il bullismo, perché li fa sentire un tutt'uno e aiuta anche i bambini più timidi: consiste nel saltare sulla schiena di un compagno che, piegato in avanti (cavallina), funge da appoggio. Il salto viene eseguito dopo una breve corsa, poggiando le mani sulla schiena della "cavallina" e scavalcandolo mediante un salto a gambe divaricate. A sua volta chi salta farà poi da cavallina. Durante questi giochi si potrebbe ascoltare una musica siciliana oppure fare una danza tipica.

Per la fase "asana" può essere utile utilizzare le carte magiche con le posizioni yoga illustrate, che spesso utilizzano nomi di animali: posizione del gatto, del cane, del pesce, del leone. Le posizioni si assumerebbero, ad esempio, durante la lettura di una storia siciliana con gli animali, ad esempio potrebbe essere una storia che coinvolge gli animali del bosco nei dintorni dell'Etna, oppure si potrebbe inventare una storia con le diverse città della regione. Si potrebbe fare, poi, il "gioco del quadro": divisi in gruppi di 4 persone, si stabilisce un capogruppo, il quale assegna le diverse parti della storia e in base a quelle ogni bambino fa un disegno che andrà a comporre il quadro.

La fase della "meditazione" o della "visualizzazione" prevede una storia corta che permetta di rilassarsi e di visualizzare ad occhi chiusi. Potrebbe essere una storia sull'Etna, inserendo eventualmente anche le "asana" nella storia. Si potrebbe mostrare una fotografia e realizzare un percorso sensoriale che ripercorra i vari elementi oppure giocare alla campana, facendola disegnare ai bambini stessi. Ancora, attraverso il disegno si potrebbe creare qualcosa con quello che troviamo in natura che riguarda una città o un luogo, ad es. un fiume. Si potrebbe anche colorare un mandala o realizzare un mandala a tema, questa idea è utile anche per far lavorare anche chi talvolta non ha voglia di disegnare.

Nella fase del "massaggio", i bambini, ancora disposti in cerchio nella posizione di "diamante" o di "ascolto", devono massaggiare la schiena del vicino. Ad esempio potrebbero disegnare la sagoma della Sicilia. Durante il massaggio l'insegnante potrebbe guidare i bambini descrivendo dove si trovano ad esempio le regioni del nord, centro, sud, le isole, i mari, gli Appennini, le Dolomiti, ecc. Potrebbe descrivere raccontando una storia, potrebbe coinvolgere i bambini chiedendo loro dove si trova Venezia, ad esempio, e raccontare la sua storia. Così facendo i bimbi imparerebbero anche un po' di storia.

Nel "cerchio finale" vi è poi la condivisione di ciò che è piaciuto di più o cosa non si è capito. Potrebbe essere inserito anche qui un gioco da fare da seduti, ad esempio scrivere su un foglietto una frase sulla Sicilia; i foglietti vengono poi lanciati al centro del cerchio, successivamente ognuno ne pesca uno e lo legge.

4) In media quanto tempo impiegherebbe l'inserimento di questo tipo di pratiche nell'attività didattica?

Si potrebbe fare un'intera lezione, oppure solo alcune fasi. Si potrebbe anche pensare ad una lezione di apertura sull'Italia in generale: nella fase del massaggio i bambini potrebbero disegnare lo "stivale".

Allegato 6

Analisi SWOT: le Regioni d'Italia tramite i giochi, elaborazione personale

Analisi SWOT: i giochi delle Regioni d'Italia	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p>ELEMENTI INTERNI:</p> <p>sono propri del contesto di analisi e sono modificabili grazie alla politica o all'intervento proposto</p>	<p>PUNTI DI FORZA:</p> <p>i giochi sono già stati pensati e preparati digitalmente, per crearli basta stampare i materiali, oppure per i giochi digitali basta accedere ai link;</p> <p>il gioco rende accattivante la memorizzazione di alcuni dati e concetti;</p> <p>una volta preparato il gioco, può essere utilizzato per diverse classi;</p> <p>i giochi possono diventare materiali di plesso e quindi a disposizione di tutto il team docenti.</p>	<p>PUNTI DI DEBOLEZZA:</p> <p>la preparazione dei giochi richiedono all'insegnante tempo per essere preparati, da svolgersi probabilmente al di fuori dell'orario scolastico;</p> <p>spesso utili per consolidare conoscenze, sarebbero preceduti comunque da una lezione frontale;</p>
<p>ELEMENTI ESTERNI:</p> <p>derivano dal contesto esterno e non sono quindi modificabili</p>	<p>OPPORTUNITA':</p> <p>il gioco potrebbe risultare come una sfida e potrebbe quindi spingere gli alunni ad impegnarsi ad imparare (aumento motivazione allo studio);</p> <p>il coinvolgimento di altri insegnanti potrebbe alleggerire il carico;</p> <p>la memorizzazione di dati e concetti potrebbe risultare più facile grazie all'aggancio con canale conoscenze cinestetico e visuale;</p> <p>i giochi potrebbero essere messi a disposizione durante la ricreazione;</p> <p>possibilità di creare una banca dati on line a cui tutti gli insegnanti possono accedere scaricare o caricare materiali.</p>	<p>RISCHI:</p> <p>il gioco potrebbe risultare troppo difficile e non coinvolgere i bambini;</p> <p>gli altri insegnanti potrebbero non accettare di essere coinvolti;</p> <p>il gioco potrebbe non essere concepito dall'insegnante come attività didattica, quindi può essere visto dall'insegnante come perdita di tempo;</p> <p>vedendoli utili solo per il ripasso, potrebbero risultare ripetitivi;</p> <p>dato l'alto numero di regioni, i giochi potrebbe impegnare troppo tempo.</p>

Allegato 7

Materiali Naturali e Giocattoli industriali a confronto, elaborazione personale.

Giocattoli industriali	Materiale naturale	Effetto dei materiali naturali sul bambino
Senza odore	Odore specifico di ogni materiale	Percezione differenziata; conoscenza degli odori specie-specifico
Senza peso specie-specifico; peso, grandezza e funzione spesso non sono in relazione	Peso inconfondibile e singolare di ogni materiale	Conoscenza dei fenomeni fisici; apprezzamento; esperienza dei propri limiti; spirito di gruppo
Colore non necessariamente legato al materiale; poche sfumature di colore	Colori legati al materiale; molte sfumature di colore	Percezione differenziata; competenze estetiche
Comporta costi	Senza spesa	Alternativa all'orientamento consumistico
Sempre riproducibile	Non riproducibile	Apprezzamento
Superficie non specie-specifica del materiale e dell'oggetto	Superficie specie-specifica del materiale	Percezione differenziata e conoscenza dei materiali diversi e delle loro caratteristiche
Disponibile in tutto il mondo	Legato all'ambiente e all'ubicazione	Conoscenze delle caratteristiche di luoghi specifici
Spesso non biodegradabile	Biodegradabile al 100 per cento	Comprensione di processi naturali e incremento del pensiero collegato in rete
Difficilmente modificabile	Modificabile e personalmente interpretabile	Favoreggiamento della fantasia e la gioia di giocare
Esaminato in base agli standard di sicurezza	Senza norme di sicurezza	Esperienze limiti; agire con responsabilità diretta
Disponibile per tutto l'anno	Spesso legato a ritmi stagionali	Conoscenza di processi di maturazione specifici; esperienza ritmica; apprezzamento



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

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di Filosofia,
Pedagogia e Psicologia



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Relazione di Tirocinio del 5° anno
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

We ♥ Nature.

Proposta di progetto Green per la Scuola dell'Infanzia

Relatore: Stefani Sabrina

Studentessa: Barison Isabella

Matricola: 1154476

Anno accademico: 2020/2021

INDICE:

Introduzione	3
1. L'idea progettuale originaria	5
1.1 Analisi del contesto	5
1.2 L'ambito tematico	6
1.3 I riferimenti teorici	7
1.4 Il progetto e l'approccio per competenze	9
1.5 L'ottica sistemica	10
1.5 La valutazione	11
2. Dalla pianificazione alla pratica: criticità, riprogettazione e riadattamento	13
2.1 Le difficoltà emergenti	13
2.2 Le ri-progettazioni in itinere	14
2.3 I pezzi presenti del puzzle	15
2.4 I pezzi mancanti del puzzle	25
2.5 L'esito del progetto	27
3. Un'esperienza per riflettere	32
3.1 Il rapporto tra colleghi	32
3.2 I presupposti per la buona riuscita di un progetto	32
3.3 Ieri, oggi, domani: dal tirocinio alla professione	33
Bibliografia	35
Materiale grigio	37
Sitografia	37
Normativa	37
Documentazione scolastica	39
ALLEGATI	41

INTRODUZIONE

“Le idee racchiuse in se stesse s’inaridiscono e si spengono. Solo se circolano e si mescolano, vivono, fanno vivere, si alimentano le une con le altre e contribuiscono alla vita comune, cioè alla cultura.” (Gustavo Zagrebelsky)

Le mie esperienze di tirocinio degli anni passati erano state tutte arricchenti e professionalizzanti e ognuna mi aveva dato la possibilità di vedere concretizzate le teorie apprese nei corsi universitari, in un clima positivo e di confronto reciproco, aperto al dialogo e alla condivisione con le insegnanti mentori. Quella di quest’ultimo anno è stata un’esperienza particolarmente sfidante, in quanto il contesto ha posto davanti a me delle richieste di modifica sempre più consistenti al mio progetto iniziale.

Il progetto di CLIL “We ♥ Nature” (*We Love Nature*), pensato per la scuola dell’infanzia, ha subito talmente tante modifiche in corso d’opera che, a guardarlo oggi, fatico a riconoscerlo. Gli obiettivi, riguardanti l’interiorizzazione della melodia della lingua e lo sviluppo di un lessico specifico legato al tema ambientale, riflettendo allo stesso tempo sul rispetto per l’ambiente, sono stati raggiunti solo in parte, perché le ore che ho avuto a disposizione si sono ridotte sempre più, comportando l’eliminazione delle attività con i materiali naturali, anima primaria del progetto, che avrebbe intervallato e fatto da cornice al tema del riciclo dei rifiuti, rendendo più divertente e piacevole l’argomento.

Con spirito adattivo ho cercato di incontrare le richieste che man mano giungevano dal contesto, cercando di focalizzarmi sugli obiettivi minimi in tema di riciclo. Inoltre, ho adattato lo strumento autovalutativo e la rubrica di valutazione alle attività che ho avuto l’opportunità di poter svolgere.

Del tirocinio di quest’anno apprezzo, però, il fatto che mi abbia permesso di capire quanto sia importante il clima sereno e collaborativo instaurato tra insegnanti e bambini, ma anche tra le insegnanti stesse, al fine di una buona riuscita anche didattica. Ritengo che tra le caratteristiche necessarie per essere un buon docente ci siano la coerenza e le competenze sociali. Queste implicano la capacità di lavorare in un gruppo e sviluppare un’attitudine positiva verso i colleghi.

Inoltre durante questa esperienza ho fatto mio il concetto di “casualità pianificata” di Krumboltz (2000), il quale ha volontariamente accostato i due termini per formare un

ossimoro il cui scopo è quello di invitare a riconoscere gli eventi casuali come occasioni per migliorarsi, per crescere. Secondo questo modello gli eventi casuali non solo sono inevitabili ma sono anche desiderabili ed è necessario essere predisposti a cogliere l'occasione.

Spero che le risposte adattive e attentive che ho messo in atto quest'anno per riuscire a portare a termine alcuni degli obiettivi che mi ero prefissata con il mio progetto non mi abbandonino mai, perché la curiosità, l'attenzione e la riflessione sulla propria persona in rapporto con gli altri penso siano la chiave di volta della professione insegnante, fondata sugli assunti che non si smetta mai di imparare e che ognuno, piccolo o grande, abbia qualcosa da dare.

1. L'idea progettuale originaria

1.1. Analisi del contesto

La Scuola "S.M. del Carmine", appartenente all'I.C. "G.Zanellato" di Monselice, mi ha accolta durante questo mio ultimo anno di tirocinio. Si tratta della stesso plesso che mi aveva ospitato durante il secondo e il terzo anno universitari, ma in realtà, è stato un po' come entrare in una scuola diversa, perché l'avvento del Virus Covid-19 ha apportato delle modifiche evidenti in merito alla gestione della struttura e delle sezioni. Tutto è stato organizzato in base alle disposizioni previste dal D.M. Prot.39 del 26/06/2020 "Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021" e dal "Documento tecnico sull'ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico" approvato dal Comitato Tecnico Scientifico (CTS) che illustra le misure di contenimento del contagio dal virus SARS-CoV-2, da adottare in tutti i plessi scolastici.

La struttura è a piano unico, attorniato da un bellissimo giardino, sul cui retro sono presenti delle giostrine. L'edificio è stato diviso in 3 zone, in base alle diverse sezioni. Ai bambini di ogni specifica sezione è stata assegnata una determinata aula, raggiungibile seguendo un percorso predefinito e indicato a terra. Anche il giardino è stato suddiviso in tre zone diverse, utilizzabili da tutte le sezioni seguendo una rotazione giornaliera.

Le sezioni, che io avevo conosciuto come miste, proprio in vista di questo riassetto così specifico e rigido, sono state organizzate in modo diverso. La stessa sezione Gialla che mi accoglie è nata da un accorpamento dei bambini grandi delle varie sezioni: è formata da tutti bambini grandi e 4 bambini medi. Questa scelta è stata fatta in base alla routine oraria dei piccoli e dei medi, che al pomeriggio fanno un'ora di riposo, in aule dedicate. In questo modo il gruppo dei grandi, al pomeriggio, può partecipare alle attività laboratoriali senza necessità di cambiare aula ed insegnanti.

Le insegnanti di sezione sono maestra Annamaria, che sarà la mia mentore, e maestra Chiara. È presente anche un'insegnante di sostegno, maestra Corinna, poiché tra i bambini grandi è presente un bambino con il disturbo dello spettro autistico, il quale

segue la programmazione della sezione. In generale i bambini hanno una buona padronanza della lingua italiana, ma ho avuto modo di notare che è presente una bambina con disturbo del linguaggio.

La sezione era inizialmente formata da 24 bambini: 8 bambine grandi, 11 bambini grandi, 3 bambine medie e 2 bambini medi. In realtà ho lavorato con 23 bambini, perché un bambino nel frattempo si era trasferito con la famiglia in un altro paese, cambiando scuola.

Per il momento del riposo che riguarda i 4 bambini medi presenti nella sezione Gialla, è stato predisposto l'antibagno adiacente alla sezione. Questa nuova strutturazione degli spazi si riflette anche sulle pratiche didattiche: prima di tutto i laboratori del pomeriggio, che prima vedevano una rotazione delle diverse insegnanti del plesso, ora sono organizzati dalle stesse insegnanti di sezione ed è stata la motivazione primaria della scelta dell'ambito della mia azione didattica; inoltre, per le attività pomeridiane, è necessario tenere presente che ci sono i bambini medi che dormono nella piccola saletta dell'antibagno accanto alla sezione.

1.2. L'ambito tematico

Valutando con la mia mentore le diverse possibilità per il mio Project Work, avevamo individuato l'ambito della lingua straniera. Inizialmente, proprio per via dell'impossibilità delle rotazioni delle insegnanti durante i laboratori, il progetto di lingua inglese doveva essere sospeso. In realtà ho scoperto in corso d'opera che il progetto era partito e che argomenti che avrei dovuto trattare io erano già stati svolti.

Il mio progetto, dal titolo, "We ♥ Nature" (*We Love Nature*), è nato come progetto CLIL, abbinando la lingua inglese al macro-progetto di plesso "Occhio alla Terra", riguardante il tema ambientale. Gli obiettivi riguardavano l'interiorizzazione della melodia della lingua e lo sviluppo di un lessico specifico legato al tema ambientale, riflettendo sul rispetto per l'ambiente (vedi Allegato 1).

La sostenibilità ambientale è un argomento che mi sta particolarmente a cuore: reputo importante sensibilizzare i bambini sull'argomento fin da piccoli. Ciò permetterà loro di vivere in un mondo più pulito da grandi. Questo tema non mi è del tutto nuovo, perché proprio durante il tirocinio dello scorso anno ho realizzato un progetto sul riciclaggio in una classe quinta primaria. Avevo già avuto modo di vedere, dunque, come l'approccio ludico può dare valore aggiunto a dei gesti che rischiano di essere meramente meccanici. Quest'anno si è presentata per me una nuova sfida. Affrontare le tematiche ambientali può sembrare semplice, ma in realtà non è così: la vera difficoltà sta proprio nel trasporre i concetti in maniera divertente, senza cadere nel noioso, in modo da coinvolgere pienamente anche i bambini più piccoli.

1.3. I riferimenti teorici

Il percorso si è inserito nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, introdotto dalla Legge n. 92 del 20/10/2019 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", in quanto utile a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.

La Competenza in materia di cittadinanza è presente anche tra le 8 competenze chiave di cittadinanza individuate dall'Unione Europea e prevede l'acquisizione di abilità che consentono di agire da cittadino consapevole e responsabile. Troviamo anche la Competenza multilinguistica, la quale suggerisce la conoscenza del vocabolario di lingue diverse dalla propria come base necessaria per la conoscenza e il confronto tra culture diverse. Il progetto "We ♥ Nature" abbraccia entrambe queste competenze: il focus sarà il riciclaggio veicolato in lingua inglese, tramite un approccio giocoso, accompagnato da attività manipolative di elementi naturali con lo scopo di far emergere il concetto che ci si può divertire anche senza sprecare o inquinare.

CLIL (*Content and Language Integrated Learning* ovvero uso veicolare della lingua straniera) è un approccio metodologico rivolto all'apprendimento integrato di competenze linguistico-comunicative e disciplinari in lingua straniera. I vantaggi di questa metodologia risiedono nel migliorare la qualità e i tempi dell'acquisizione

linguistica, attraverso un incremento di esposizione alla lingua straniera, una maggiore autenticità della lingua e una maggiore autenticità delle attività. L'uso veicolare, rispetto all'insegnamento normale, infatti, fa emergere delle differenze sostanziali nel ruolo dell'insegnante e dello studente: l'insegnante promuove la lingua, non la insegna; lo studente usa la lingua, non impara ad usare la lingua. Non si apprende uno strumento che forse verrà usato in futuro, ma si apprende uno strumento che si mette in pratica subito (Balboni, 2015).

Questo progetto trova conferma anche nel PTOF dell'Istituto, nel quale si evince che la consapevolezza della complessità della realtà sociale e culturale in cui opera la scuola, impone una lettura umana del mondo contemporaneo e un imperativo chiave: agire per cambiare.

La scuola, infatti, è chiamata in causa dall'Agenda 2030, il piano d'azione per le persone, il Pianeta e la prosperità sottoscritto il 25 settembre 2015 da 193 Paesi delle Nazioni unite, tra cui l'Italia, per condividere l'impegno a garantire un presente e un futuro migliore al nostro Pianeta e alle persone che lo abitano. Esso rappresenta il nuovo quadro di riferimento globale per l'impegno nazionale e internazionale rivolto a trovare soluzioni comuni alle grandi sfide del pianeta, quali l'estrema povertà, i cambiamenti climatici, il degrado dell'ambiente e le crisi sanitarie. Tra i 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile da raggiungere entro il 2030 troviamo infatti quello di Proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, perché la Cittadinanza si insegna soprattutto con l'*esempio*, un esempio interconnesso, a cui partecipano tutte le agenzie formative.

I principi a cui si era ispirato il presente progetto erano quelli dell'Universal Design for Learning (UDL), ovvero una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi. Le diverse attività, infatti, avrebbero dovuto coinvolgere tutti i sensi, permettendo ai bambini molteplici mezzi di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento e rendendo le lezioni dinamiche. I cinque sensi sarebbero stati attivati dalle varie *song*, dai materiali naturali, dalle *flashcard*, dalla *surprise box* e dai *puppet*.

Di volta in volta avrei coinvolto i bambini nel tema del giorno attraverso letture animate di albi illustrati, video e canzoni. L'intero progetto, infatti, è stato pensato anche seguendo i principi del TPACK (Technological Pedagogical And Content Knowledge), un modello didattico che punta ad amalgamare tra loro i tre corpi essenziali di conoscenza: il sapere contenutistico, l'assetto pedagogico e la componente tecnologica (Messina, De Rossi, 2015). La fusione di questi tre ambiti crea un'intelaiatura concettuale che guida l'azione del docente e permette di ottenere un insegnamento efficace e un apprendimento significativo. Il TPACK vede l'insegnamento e l'apprendimento come un processo attivo e dinamico, che mette in rilievo la conoscenza degli studenti e il contesto di apprendimento da parte degli studenti, perché non è sufficiente dotarsi di "nuove macchine" e riempire le aule di strumentazione sofisticata per cambiare e innovare (Messina, De Rossi, 2015). Nello specifico per quanto riguarda le tecnologie avrei utilizzato il pc con le relative casse, il lettore cd e la connessione ad internet.

1.4. Il progetto e l'approccio per competenze

Per il presente progetto mi sono stati utili i laboratori di lingua inglese tenuti dalla Prof.ssa Canapero e dalla Prof.ssa Pavan, che mi hanno dato una moltitudine di idee e metodologie didattiche utili per approcciare i bambini alla lingua in modo divertente e, allo stesso tempo, funzionale, utilizzando letture animate, canzoni e materiali divertenti e coinvolgenti, quali le marionette. L'insegnamento della Didattica del Geografia, invece, mi ha permesso di raccogliere diverse idee per coinvolgere i bambini attraverso il loro primo canale di apprendimento: il corpo. L'organizzazione delle situazioni di apprendimento, infatti, prevedevano la multisensorialità e l'integrazione delle tecnologie, seguendo i principi dell'Universal Design for Learning.

La mia intenzione era quella di utilizzare esclusivamente la lingua inglese, come suggerito da Santipolo (2012) e Fiedler (2009). La mia mentore mi ha espresso il suo disagio perché non conosceva la lingua inglese, abbiamo così deciso di non utilizzare esclusivamente la lingua straniera. Da una focalizzazione iniziale concentrata su alcuni termini chiave, avremmo proceduto in modo graduale verso un utilizzo sempre più massiccio della sola lingua inglese.

Durante le ore di osservazione della sezione avevo avuto modo di notare che i bambini non venivano coinvolti in attività didattiche pensate e realizzate nel giardino esterno, anche se molto grande e ben organizzato per accogliere le tre sezioni in modo separato. Per la mia tesi di laurea avevo avuto modo di approfondire l'outdoor education, scoprendo che ogni ambiente è portatore di un messaggio proprio: permettere allo sguardo di non essere limitato da muri e soffitti, associato alla possibilità di movimento, alla molteplicità di stimoli naturali, al clima specifico esterno, contribuiscono allo sviluppo psichico, cognitivo e fisico delle persone. La natura ha una valenza molto rilevante nell'educazione, è la sua non-strutturazione e il suo cambiamento continuo che suscitano esperienze e sensazioni di avventura uniche per i bambini (dagli appunti del corso "Asilo nel Bosco" del 2019, lezioni del maestro Paolo Mai). Tra i diritti dei bambini e delle bambine individuati da Zavalloni (Zavalloni, 2008; Bonaccini, 2018) troviamo il diritto agli odori, il diritto a sporcarsi, il diritto al selvaggio e il diritto alle sfumature. Partendo da questi presupposti molte attività avrebbero dovuto prendere vita proprio all'esterno e proprio con l'utilizzo di materiale naturale reperito direttamente dai bambini. Il progetto prevedeva anche la realizzazione di un orto didattico. Purtroppo a causa delle restrizioni delle normative vigenti in materia di Covid19 e della disponibilità della tutor a poter fare le lezioni solo in classe, non ho realizzato le attività all'esterno.

Quanto espresso non mette in discussione la qualità didattica delle esperienze che i bambini fanno dentro la sezione, ma espropriarli dell'ambiente esterno significa impoverire enormemente i campi d'esperienza, assecondando la tendenza alla sedentarietà della società e l'inibizione delle fondamentali esperienze di gioco libero e socializzato all'esterno (Farné, 2015).

1.5. L'ottica sistemica

Per il progetto di tirocinio dell'ultimo anno, noi tirocinanti siamo stati invitati ad aprire le porte al territorio circostante, per permettere ai bambini di incontrarlo attraverso le persone che lo abitano. Non nascondo che ho avuto alcune difficoltà a costruire il presente progetto in ottica sistemica, sia per la poca disponibilità incontrata sul

territorio circostante, sia per la poca poca disponibilità della scuola a realizzare attività in spazi alternativi e allargati anche ad altre sezioni.

Dopo una lunga ricerca avevo trovato persone disponibili presso la Biblioteca di un paese vicino, Torreglia, la quale ci avrebbe fornito di alcuni libri attraverso il loro servizio di consegna a domicilio. Inoltre, una volontaria dell'associazione "Nati per Leggere" di un altro paese vicino, Este, avrebbe dovuto partecipare virtualmente con una lettura animata. Infine, avevo trovato una porta aperta anche in Inghilterra, dove Tara, una ragazza che si occupa di spettacoli teatrali per bambini con la sua "Tiny T's Storytelling" ci avrebbe raggiunto tramite un collegamento virtuale nel nostro incontro conclusivo.

Nella fase conclusiva del progetto e nel caso in cui il progetto avesse avuto un esito positivo, mi sarebbe anche piaciuto contattare il Sindaco di Monselice, evidenziando le capacità e la volontà dei bambini nel differenziare i rifiuti e avanzando la richiesta dei contenitori per la raccolta differenziata a scuola. Purtroppo, a causa delle restrizioni provenienti dal contesto, ho preferito evitare di avviare quest'ultimo contatto in quanto ho dovuto interrompere anche le collaborazioni già pianificate.

1.6. La valutazione

Dalle Indicazioni Nazionali (2012) emerge come le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, anche per quanto riguarda la valutazione, mentre nel DPR n. 122 del 22/06/2009 "Regolamento per la valutazione degli alunni", emerge come la valutazione concorre, attraverso la sua finalità formativa, ad individuare le potenzialità di ciascun alunno nel sviluppare l'autovalutazione e il successo formativo. La valutazione, quindi, si configura come un momento centrale nell'ambito dei processi d'insegnamento e di apprendimento: accompagna e segue i percorsi curricolari, attivando le azioni da intraprendere, regolando quelle avviate, promuovendo il bilancio critico su quelle condotte a termine e rende gli studenti partecipi in modo attivo nel loro processo di apprendimento.

Lo sguardo trifocale promosso da Pellerey (1994) e Castoldi (2009), permette di focalizzare i tre punti di vista da tenere a mente durante la valutazione, uno dei quali

è rappresentato proprio dall'alunno. Per il polo oggettivo avevo costruito una rubrica valutativa in itinere e una finale. Per il polo intersoggettivo avevo pensato di coinvolgere l'insegnante mentore e anche i genitori.

Perché una valutazione sia una valutazione per l'apprendimento è importante rendere partecipe lo studente nella costruzione degli strumenti valutativi. Per questo mi sarebbe piaciuto molto costruire la griglia valutativa con i bambini stessi, ma il tempo che ho avuto a disposizione per il mio progetto è stato poco e incerto. Pertanto, per il polo soggettivo, ho provveduto a costruire in autonomia uno strumento autovalutativo, che ho chiamato la "Montagna dell'autovalutazione", attraverso il quale i bambini potevano individuare il livello da loro raggiunto (sono solo all'inizio, mi devo allenare ancora un po', ho raggiunto la vetta).

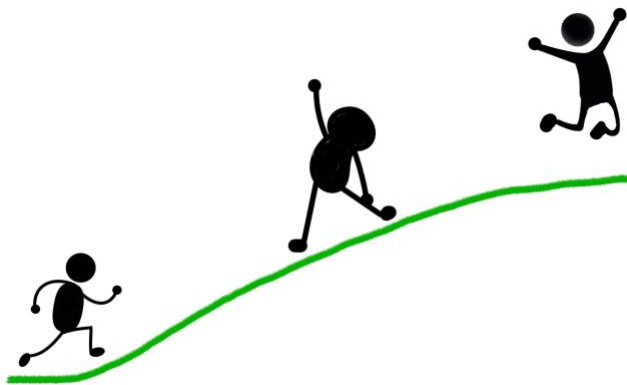


Fig.1: Strumento autovalutativo "Montagna dell'autovalutazione"

Nella sezione non era mai stata fatta un'attività sull'autovalutazione, ma durante questi anni di tirocinio spesso ho potuto concretizzare teorie apprese all'università ma nuove per la scuola (ad es. lavori di gruppo alla scuola dell'infanzia, coinvolgimento dei genitori nella valutazione trifocale), scoprendo che è proprio lanciando l'idea e lasciando che siano i bambini a guidare il percorso che la pratica prende la giusta forma e si raggiungono risultati veramente ottimi.

2. Dalla pianificazione alla pratica: criticità, riprogettazione e riadattamento

2.1. Le difficoltà emergenti

Nell'illustrare il presente progetto sarà balzato subito all'occhio che il tempo verbale da me utilizzato è stato il condizionale. Infatti, se le esperienze di tirocinio vissute dal 2° al 4° anno hanno contribuito ad arricchire il mio bagaglio di conoscenze ed esperienze in senso positivo, quest'anno le limitazioni e le difficoltà sono state talmente tante che il mio progetto ha subito una rivoluzione.

In particolare negli anni scorsi ho avuto il piacere di avere come insegnante mentore della scuola primaria una tutor anche universitaria, la quale mi ha permesso di vedere trasposti i concetti e le pratiche proposte nei corsi, traendone appieno il loro valore. Per quanto riguarda la disciplina dell'italiano ho visto utilizzare il metodo della grammatica valenziale, basata proprio sull'apprendimento per scoperta, nel quale il bambino ha un ruolo attivo che gli permette di compiere una riflessione linguistica intuitiva, a misura di bambino, che gli permette di creare connessioni tra strutture e significati della nostra lingua. Per le discipline della storia e della geografia ho visto come il *cooperative learning* abbinato al metodo di ricerca permetta di motivare i bambini nella scoperta dei diversi argomenti. Inoltre ho potuto apprezzare come l'inserimento delle tecnologie educative nelle pratiche didattiche potenziano l'apprendimento e la motivazione, secondo la logica del TPACK di Mishra e Koheler (2006). Ma ancor prima delle discipline e dei metodi, basilare era il clima e le relazioni positive instaurate tra l'insegnante e gli alunni e tra gli stessi alunni: il sociogramma di Moreno veniva impiegato per analizzare la posizione dei singoli bambini all'interno della classe nonché la struttura delle relazioni, e diventava base di partenza per la creazione dei gruppi per i *cooperative learning*. Infatti, la caratteristica più significativa che differenzia quest'ultimo dalle altre tipologie di lavoro di gruppo è proprio l'interdipendenza positiva instaurata tra i membri del gruppo, condizione base per far sì che ogni membro agisca e si comporti in modo collaborativo, perché convinto che solo dalla collaborazione possa scaturire il proprio successo e quello degli altri membri del gruppo.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia non ho avuto la possibilità di mettere in pratica gli spunti appresi durante gli insegnamenti riguardanti l'ambito linguistico, ma sono comunque grata alla mia tutor per avermi permesso di provare ad utilizzare il lavoro di gruppo, pratica che non era mai stata utilizzata nella sezione, ma che avuto esiti veramente positivi e produttivi.

Durante quest'ultimo anno di tirocinio, invece, ho riscontrato diversi problemi nell'attuare il progetto, anche se concordato e approvato preventivamente con la mia insegnante mentore. Le prime lezioni avevano avuto un esito veramente positivo e i bambini avevano dimostrato entusiasmo durante le attività proposte. Un giorno un bambino si è messo a piangere perché doveva andare a casa prima degli altri, per via del passaggio del pulmino in orario anticipato. A partire dalla terza lezione la mia insegnante ha cominciato a chiedermi di apportare delle modifiche sempre più consistenti: inizialmente mi ha chiesto di ridurre il monte ore in modo da permetterle di avanzare con il suo programma, in corso d'opera le modifiche sono aumentate, riguardando anche le attività stesse, perché sembrava fossero troppo coinvolgenti per i bambini, i quali al pomeriggio avevano bisogno di attività che li tenessero calmi.

Mi sono adattata al contesto e sono andata incontro alle esigenze della mia mentore, ma il progetto "We ♥ Nature" è stato talmente stravolto che alle fine si è trasformato in altro rispetto al project work presentato.

2.2. Le ri-progettazioni in itinere

Non mi è possibile parlare in termini di riprogettazione, ma in questo caso è più corretto utilizzare il termine al plurale. Agli imprevisti legati alla tecnologia, infatti, si sono aggiunte sempre più massicce richieste di modifica al progetto da parte del contesto. Le risorse digitali, talvolta inaccessibili, sono state compensate da risorse cartacee, ad esempio un giorno in cui la connessione alla rete era assente ho provveduto a sostituire il video "Peppa Pig Recycling" con l'albo illustrato "Tidy", gentilmente fornito dalla biblioteca di Torreglia.

Il monte ore del progetto è stato ridotto da 30 a 20 ore, in modo tale che la mia mentore potesse avanzare con la sua programmazione. In un secondo momento ha subito una riduzione ulteriore, arrivando ad un totale di 15 ore. Ho cercato di adattarmi e di incontrare le richieste provenienti dal contesto, ma con mio grande dispiacere; ciò ha

significato eliminare tutte le attività con i materiali naturali, anima primaria del progetto “We ♥ Nature”. Esse avrebbero intervallato e fatto da cornice alle proposte sul tema del riciclo, rendendo più motivante e piacevole il progetto.

Gli elementi che avrei voluto coinvolgere nel progetto erano le *songs*, il *puppets*, i *games* iniziali e finali. Durante i primi incontri ho avuto modo di vedere che piacevano e divertivano i bambini, ma la mia tutor mi ha chiesto di eliminarli in quanto creavano trambusto e rendevano difficile la gestione all’interno delle limitazioni Covid. Ho provveduto, così, a riorganizzare le lezioni in modo tale che fossero concentrate direttamente sull’attività del giorno.

Circa a metà progetto ho iniziato a lavorare con metà sezione: i bambini al mio arrivo, venivano divisi in due gruppi, una parte stava con me, mentre l’altra parte proseguiva con le attività proposte dalla mia mentore. Questa modifica, nata dall’esigenza della tutor di andare avanti con le sue attività, è stata comunque un’opportunità di crescita, permettendomi di sperimentare una forma di co-teaching.

Con grande dispiacere è arrivata anche la richiesta di eliminare le interazioni progettate in ottica sistemica, sia la lettura animata con la volontaria dell’associazione “Nati per Leggere”, sia la videochiamata con tara dall’Inghilterra. Infine, il giorno prima per il giorno dopo, è arrivata anche la richiesta di concludere in anticipo il progetto, questo non mi ha permesso nemmeno di finire la parte relativa al riciclo. Purtroppo tutte queste richieste non sono state oggetto di trattativa, nemmeno con l’intervento della tutor coordinatrice.

2.3. I pezzi presenti del puzzle

La promozione di un’educazione alla cittadinanza attiva, trova fondamento nell’ambito Cittadinanza e Costituzione delle Indicazioni Nazionali (2012) ed è intesa come sviluppo di una visione consapevole a valori condivisi e atteggiamenti cooperativi e collaborativi, condizioni basilari per una convivenza civile.

Inoltre, Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile (2014), la Carta di Intenti (2018) in materia di scuola ambiente e legalità, il MIUR e il MATTM,

assumono l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile, all'interno dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, come tema interdisciplinare e trasversale, individuando un'area di apprendimento determinata dall'intersezione di più materie per specificità di contenuti e connessioni interdisciplinari. Le "Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile" (2014) parlano di una consapevolezza nazionale che non può che iniziare dalle scuole, in particolar modo dai più giovani, ovvero da quelli che vengono etichettati come "nativi ambientali": una generazione che, nella quotidianità dei comportamenti, trova già come prospettiva naturale il rispetto dell'ambiente in cui vive.

Per un argomento così vasto come il rispetto dell'ambiente, mi aveva aiutata molto progettare a ritroso (Wiggins, McTighe, 2004), definendo priorità e pesi e andando ad individuare, per prima cosa, gli obiettivi finali, ovvero le conoscenze durevoli (riconoscere i diversi tipi di rifiuti, l'importanza della raccolta differenziata, i benefici del riciclo), per stabilire, in un secondo momento, le cose importanti da conoscere (i problemi legati alla plastica nel mare, tempi di biodegradabilità/tempi di utilizzo) e quelle che ne meritavano familiarità (il ciclo dei rifiuti). La stella polare della progettazione a ritroso è la rubrica valutativa, uno strumento che permette di esplorare il significato del traguardo desiderato (Castoldi, 2017).

Il progetto è partito con la domanda: "Da dove arrivano i colori?". È nato un simpatico *brainstorming* durante il quale i bambini spontaneamente hanno provato ad ipotizzare il percorso che porta il colore ai tubetti e "*Dall'arcobaleno!*" è stata la soluzione che ha convinto tutti all'unanimità, tanto che abbiamo deciso di utilizzarlo come soggetto del nostro dipinto con i colori naturali. Abbiamo, infatti, imparato i colori realizzandoli con le nostre mani: frullando gli spinaci abbiamo estratto il *green*, dal cavolo cappuccio il colore *indigo*, poi il *blue* aggiungendo il bicarbonato e il *red* aggiungendo il succo di limone, il *purple* dalla rapa rossa, il *yellow* dalla curcuma. In accordo con la referente di plesso per l'ambito Covid, avevo lavato bene la verdura, inoltre i bambini non hanno potuto toccarla, ma si sono limitati ad osservare il processo. Il risultato è stato comunque quello sperato: leggendo gli occhi dei bambini si percepiva la magia! Con mia grande sorpresa ho scoperto che la maggior parte dei bambini non aveva mai visto la rapa rossa o il cavolo viola.



Fig.2: Lezione "Let's make natural colours!"

I bambini sono stati talmente entusiasti che hanno chiesto di ripetere l'attività e la mia mentore ha acconsentito. Durante il secondo incontro abbiamo quindi rifatto i colori naturali, ma questa volta per la parte iniziale della lezione abbiamo letto assieme l'albo illustrato "Colori della natura". O meglio, lo hanno letto i bambini! Dal titolo emerge chiaramente che si tratta di un albo illustrato in italiano, ma in realtà si tratta di un *silent book*, pertanto facilmente adattabile anche in altre lingue. Il tema del libro sono appunto i colori della natura in tutte le loro sfumature, le pagine sono cariche di immagini di piante, fiori, animali accomunati dallo stesso colore, ma in realtà, guardando bene, emergono le molteplici sfumature presenti nel mondo naturale. Si tratta un libro con immagini molto belle, che invita i bambini a nominare ciò che vedono. Dopo aver nominato il colore in inglese, a turno i bambini hanno nominato in italiano quello che vedevano. È stato un modo per far emergere nuovi termini poco conosciuti o anche sconosciuti. Ma la vera sorpresa è stato l'effetto che questa attività ha avuto sulla bambina con disturbo del linguaggio: solitamente era una bambina un po' taciturna, mentre con quest'attività si è veramente aperta e chiedeva sempre di prendere la parola. Inoltre, al termine delle attività pomeridiane, nel momento di gioco libero, si è presa una sedia, si è seduta e ha cominciato a leggere il libro agli altri bambini: è stato veramente un momento commovente, che ha sorpreso anche la mia mentore. Tenendo conto delle regole di contenimento del Covid, le quali prevedono

che i libri portati dalla maestra non possono essere toccati dai bambini e, allo stesso tempo, dell'enorme potere di questo albo illustrato in termini di attrattiva, ho pensato di fotocopiarlo, plastificarlo e rilegarlo, in modo tale da renderlo facilmente igienizzabile e usufruibile dai bambini dalla loro libreria montessoriana.

“Tra un bambino che riusciamo a rendere curioso delle cose e un altro che siamo riusciti ad indottrinare non c'è che una semplice differenza: la felicità, che può abitare nel primo ma non il secondo. Non è la cultura, non è lo studio a creare uomini felici, ma il rapporto che riusciamo a stabilire con le possibili emozioni della vita” (Raffaelli, 2005, p. 16).

Nelle lezioni successive i bambini sono stati coinvolti da alcuni *puppet*. Ho letto loro l'albo “*The very hungry caterpillar*” con l'ausilio di una marionetta fatta a bruco, che li ha veramente catturati ed entusiasmata. Successivamente abbiamo ricostruito il ciclo di vita della farfalla con la pasta cruda, scegliendo insieme i diversi formati. Questa storia ci ha permesso di capire che in natura le cose hanno un ciclo chiuso.



Fig.3: Lezione “The butterfly life cycle”

L'albo illustrato “Tidy” ci ha dato modo di riflettere sul nostro comportamento in tema di rifiuti. Aiutandoci con degli oggetti, abbiamo cercato di nominare i diversi materiali di cui erano fatti: un'ampolla di *glass*, una scatolina di *paper*, un barattolo di *metal*, un vasetto di *plastic*. I diversi materiali, previa disinfezione delle mani, sono passati di mano in mano e i bambini affascinati li hanno esplorati inizialmente con il tatto, poi, di

loro spontanea volontà, hanno cominciato a creare il suono con le loro mani, battendo le diverse superfici: abbiamo così capito che la vista a volte ci inganna e che il suono è il modo più sicuro per capire il materiale esatto. L'attività conclusiva sarebbe dovuta essere un gioco sonoro, ma l'insegnante non l'ha ritenuta opportuna in quanto sosteneva che i bambini avessero bisogno di un'attività che li tenesse calmi, così li ha invitati a rappresentare graficamente la storia.



Fig.4: Rielaborazione della storia di "Tidy"

L'attività di esplorazione sonora dei diversi materiali tramite il gioco "*Guess the sound!*" ha avuto luogo nell'incontro successivo e, considerato il poco tempo concessomi per il progetto, ho pensato di abbinare questa attività allo strumento autovalutativo "Montagna dell'autovalutazione". I bambini, girati di spalle, dovevano indovinare il materiale dal suono prodotto da un pennarello che lo colpiva. I bambini erano molto divertiti e coinvolti, sarebbe stato veramente bello registrare le loro voci!

G: "*Dobbiamo stare in silenzio adesso per capire!*"

E: "*Ragazzi, chiudere gli occhi e aprire le orecchie!*"



Fig.5: Lezione “Guess the sound!”

Successivamente ogni bambino ha disegnato sé stesso su un post-it e abbiamo ragionato assieme sul cartellone con la raffigurazione della “Montagna dell'autovalutazione”, sul quale un esploratore della natura è raffigurato in tre momenti diversi:

“Il primo è appena partito, è ancora all'inizio!”

“L'altro si sta allenando per arrivare in alto!”

“L'ultimo è contento, perché già arrivato in cima!”

Successivamente tutti i bambini hanno posizionato i loro post it in prossimità del livello secondo loro raggiunto.

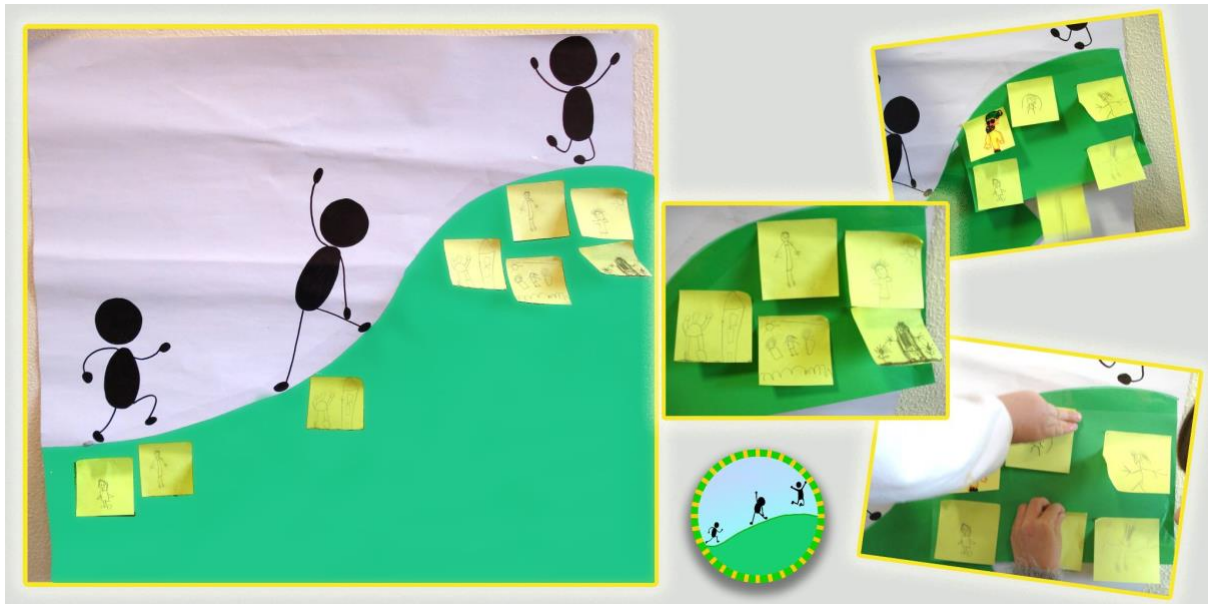


Fig.6: Utilizzo dello strumento autovalutativo “Montagna dell’autovalutazione”

A causa delle limitazioni non è stato possibile inserire l’orto didattico nella mio progetto, ma ci siamo dati ad un giardinaggio un po’ insolito! Infatti, oltre ai semi abbiamo sotterrato diversi tipi di materiale (un palloncino, una buccia d’arancia, un ovetto di plastica dell’uovo di cioccolato, un pezzetto di carta stagnola, un pezzettino di cartoncino, dei semi di margherita) per vedere cosa sarebbe successo con il passare del tempo. Armati di cucchiari, bicchieri di plastica e terra, hanno cercato di posizionare con cura gli oggetti, in modo tale che in trasparenza si potesse vedere il loro stato di decomposizione. Hanno realizzato anche dei cartellini con i disegni degli oggetti piantati e abbiamo posizionato i bicchieri di plastica su un tavolino sotto alla finestra, in un posto ben illuminato.



Fig.7: Lezione "Let's plant!"

Infine, ci siamo promessi che ogni giorno avrebbero annaffiato le nostre coltivazioni, monitorando il loro stato con il disegno su una specifica tabella. Abbiamo così capito che la natura riesce a distruggere in breve tempo l'arancia, per la carta ha bisogno di un po' più di tempo, mentre altri materiali rimangono completamente integri nonostante il passare del tempo (plastica, alluminio): per alcuni materiali il ciclo rimane aperto e dobbiamo essere noi ad aiutare la natura.

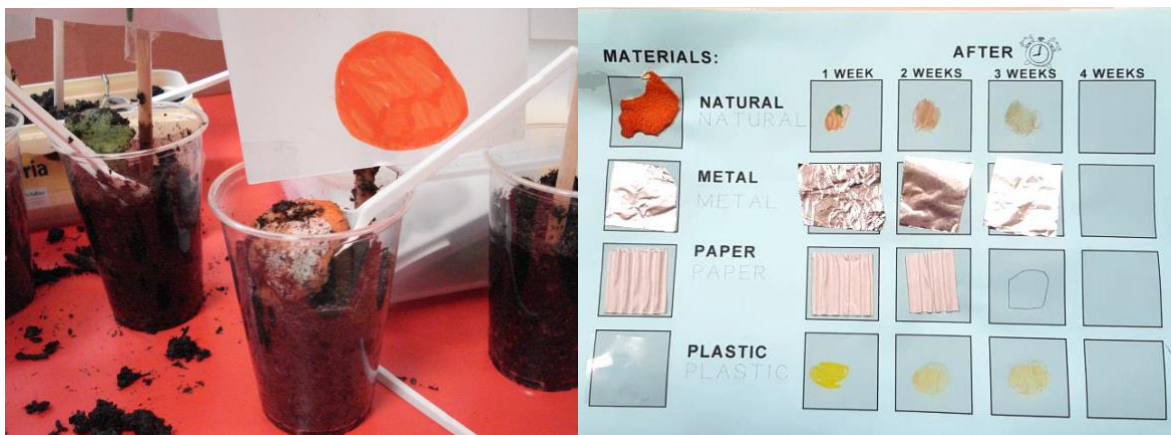


Fig.8-9: Monitoraggio decomposizione e relativo report sulla tabella.

Attraverso l'albo illustrato *"Here we are"* abbiamo scoperto che sulla terra siamo veramente in tanti e dobbiamo stare attenti ai rifiuti che produciamo e ci siamo divertiti a riprodurre con la pasta di sale i diversi personaggi rappresentati nel libro.



Fig.10: Realizzazione figure umane con pasta al bicarbonato.

Infine, l'ultima attività ha riguardato l'inserimento dei materiali negli appositi contenitori: avevo preparato un'immagine con i diversi contenitori (Lady Plastic, Mr Organic, Sergeant Glass, Doctor Paper) e tenuto in quarantena dei volantini del supermercato. Con i bambini abbiamo dapprima ragionato sul comportamento che abbiamo quando utilizziamo un oggetto o quando ci nutriamo e sui conseguenti rifiuti che produciamo, poi ho invitato i bambini a ritagliare gli oggetti, pensando al contenitore in cui avrebbero dovuto gettare l'eventuale materiale di scarto.



Fig.11: Ritaglio e incollò delle figure e inserimento nell'apposito contenitore.

Alla fine di ogni lezione i bambini conquistavano il loro *badge*, un distintivo adesivo preparato da me, legato al tema delle attività svolte. Devo ammettere che è stata una bella idea: i bambini erano impazienti di riceverli e orgogliosi di apporli sulla giacca o sulla copertina del loro libretto. Inoltre è stato un modo per aiutarli a tenere a mente tutti i nostri incontri.

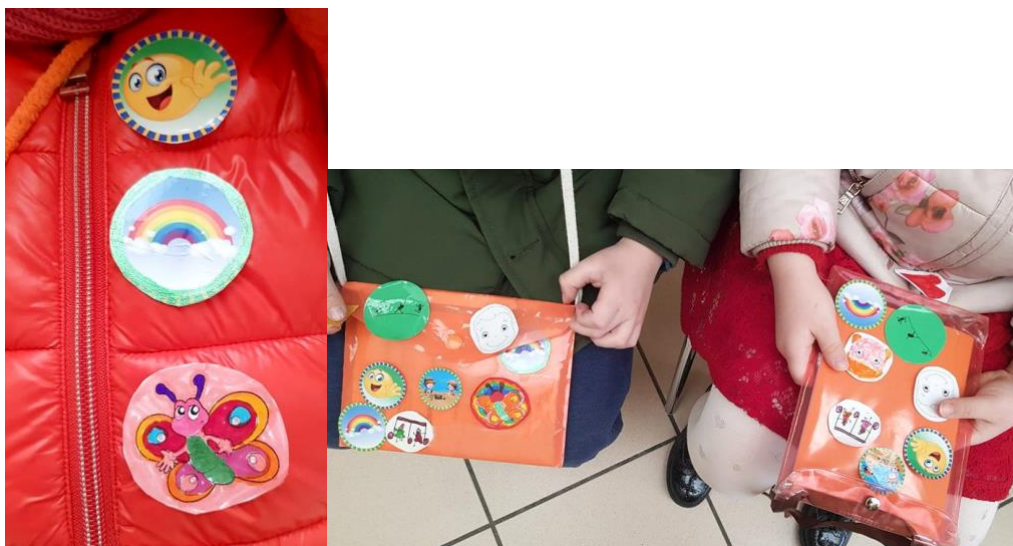


Fig.12-13: Badge conquistati dai bambini

I badge sono stati così amati dai bambini che ho provveduto ad apporli anche nel fascicolo che ho creato a conclusione del progetto rilegando assieme tutte le attività cartacee, in modo che sfogliandolo possano ripercorre il percorso svolto (vedi immagine sotto e Allegato 2).



Fig.14: Copertina fascicolo con attività cartacee realizzate dai bambini e rilegate.

2.4. I pezzi mancanti del puzzle

Il progetto "We ♥ Nature" era costituito da due parti fondamentali: una parte riguardava l'esplorazione dei diversi tipi di materiale dal punto di vista sensoriale e l'attuazione della raccolta differenziata, l'altra parte abbracciava una serie di attività giocose e divertenti con i materiali naturali. Ho incontrato le richieste del contesto eliminando quest'ultima parte, ma l'ho fatto con immensa tristezza, perché rappresentava per me

l'anima primaria di questo progetto: da un lato sarebbe stata una cornice piacevole e giocosa al tema del riciclo, dall'altro lato, nell'osservare i bambini, avevo notato che la loro "agitazione" era in realtà una naturale esigenza di muoversi, manifestata indistintamente da tutti. Infatti, da novembre a febbraio, nella scuola non era stata prevista nessuna attività all'aperto e i bambini trascorrevano pressoché tutte le giornate all'interno dell'aula, con ovvie limitazioni motorie legate al poco spazio e senza poter beneficiare del benessere dato dall'ambiente naturale. I bambini sarebbero potuti andare alla ricerca del loro Stickman in giardino (albo illustrato "Stickman"), avrebbero creato il loro albero con la corda di juta (albo illustrato "We'll be trees"), avrebbero realizzato il loro disegno con le foglie ("I'm a leaf") e molto altro. Inoltre, nel progetto era previsto anche un orto didattico.

Ma, come dicevo, alla fine non sono riuscita a completare nemmeno la parte relativa al riciclo, infatti, avrei avuto bisogno di altre due lezioni: una lezione sarebbe servita per ragionare assieme sugli errori commessi nell'abbinare i materiali ai diversi contenitori e per scoprire, poi, assieme ai bambini, il ciclo dei rifiuti, lezione che avevo già preparato, progettando e stampando uno schema a colori e che avrei reso componibile attraverso un sistema di adesivi in forme diverse; in quella che avrebbe dovuto essere veramente l'ultima lezione, avremmo realizzato assieme i contenitori della raccolta differenziata che i bambini avrebbero poi continuato ad utilizzare nel quotidiano. Al posto delle scritte PAPER – PLASTIC – ORGANIC, essi sarebbero stati decorati con immagini ritagliate dai volantini del supermercato, in modo da renderli intuibili anche i bambini piccoli. A conclusione di quest'ultima attività sarebbe stato interessante avanzare una richiesta al comune per la fornitura di contenitori appositi, magari attraverso una lettera realizzata assieme ai bambini. Purtroppo considerate le tante limitazioni emerse e l'annullamento degli appuntamenti presi già con altre persone esterne alla scuola, ho preferito evitare.

Mi resta anche il rammarico di non aver potuto utilizzare il nostro *puppet*, tutte le *songs* e i *games* previsti e di non aver raccolto abbastanza materiale in termini di foto e nessun video o audio. Un po' perché la mentore non aveva avuto modo di informarsi bene sul cosa si poteva/non si poteva fare, un po' perché durante le mie lezioni lei era impegnata con altre attività con altri bambini ed è stato difficile seguire tutti e trovare anche il tempo per immortalare i momenti chiave, ma ne sarebbe valsa

veramente la pena: i piccoli a volte esprimono concetti da grandi e lo fanno in un modo talmente spontaneo e diretto che superano la resa espressiva degli adulti.

Un'altra criticità è stata legata al fatto che i gruppi di bambini con cui lavoravo non erano sempre gli stessi, ma venivano decisi il giorno stesso dalla mia mentore. Inoltre, a volte, l'insegnante affrontava con tutti l'attività che aveva previsto per quel giorno e nella mezz'ora di gioco libero finale mi concedeva di proporre la mia attività ai bambini che si rendevano disponibili. Questo mi ha causato delle difficoltà perché in questo modo non sono riuscita a portare a termine la stessa attività con tutti i bambini.

Un altro pezzo del puzzle andato perduto è stata l'autovalutazione finale da parte bambini, utilizzando sempre la montagna dell'autovalutazione. Durante l'ultima lezione, però, ho approfittato del momento di attesa del ricongiungimento con i genitori per chiedere loro se si erano divertiti durante i nostri incontri e quali lezioni erano piaciute di più. Sono partiti indicando all'unanimità la lezione sui colori naturali, poi però piano piano le hanno nominate tutte, aiutandosi anche con i distintivi.

Per quanto riguarda il polo intersoggettivo, mi sarebbe piaciuto coinvolgere anche i genitori, in realtà ho avuto difficoltà a coinvolgere anche solamente la mia mentore, perché impegnata con le sue attività durante i miei interventi.

2.5. L'esito del progetto

Il tirocinio di quest'anno è stato dal mio punto di vista un percorso faticoso ed incerto, un gioco di incastri in continua evoluzione e rivoluzione. Nonostante il mio progetto abbia subito delle modifiche sostanziali, posso ritenermi comunque soddisfatta per l'esito.

I bambini hanno dimostrato interesse, coinvolgimento e divertimento durante tutte le attività che ho proposto loro e anche proposte nuove, come ad esempio l'autovalutazione, hanno dato i loro frutti positivi. In particolare la "Montagna dell'autovalutazione" mi ha permesso di vedere la capacità di metacognizione dei bambini, i quali hanno dimostrato di sapersi riconoscere e di saper riflettere sul sé.

Devo dire che inizialmente tutti i bambini sono stati sinceri, posizionando i loro post it sui livelli secondo loro raggiunti: chi effettivamente non era riuscito ad indovinare proprio tutti i suoni o non aveva ricordato tutti i nomi si era posizionato nel livello iniziale (sono solo all'inizio) e in quello intermedio (mi devo allenare ancora un po'), ma man mano che vedevano che la maggior parte dei compagni si trovava nel terzo livello (ho raggiunto la vetta), avevano cominciato a staccare i post-it per posizionarsi sul livello massimo.



Fig.15: Riposizionamento post-it da parte dei bambini

Questo esito è emerso anche con il secondo gruppo di bambini, nel momento in cui io e la mia mentore ci siamo scambiate i gruppi di bambini. Questo mi ha fatto pensare che forse questa attività sarebbe più utile se svolta singolarmente, in modo che i bambini non si lascino influenzare dagli altri, sentendosi inferiori.

Il progetto, anche se concentrato esclusivamente sul riciclo devo ammettere che comunque ha raggiunto il suo scopo: è stato bello vedere che anche i bambini della scuola dell'infanzia possono essere coinvolti attivamente nella raccolta differenziata. Questa evidenza è emersa anche dalla griglia valutativa, che ho adattato all'attività di ritaglio delle figure presenti nei volantini del supermercato da inserire nella figura dell'apposito contenitore.

Temevo sarebbe stata un'attività difficile per i bambini, invece sono rimasta piacevolmente sorpresa e mi è dispiaciuto molto di non essere riuscita a fotografare questo momento: i bambini erano tutti molto impegnati e divertiti nello sfogliare, scegliere gli oggetti, ritagliarli ed incollarli. Inoltre, devo ammettere che sono stati veramente bravi! C'è stato qualche errore, per esempio, è stato inserito il disegno della confezione di un dolce nel contenitore dell'umido, sicuramente dato da una misconcezione pensando al fatto che il dolce si mangia. La maggior parte ha ritagliato e incollato correttamente gli oggetti.

Competenza in materia di cittadinanza

Campo d'esperienza: La conoscenza del mondo

Traguardo: Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà; Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			A - AVANZATO	B - INTERMEDIO	C - BASE	D - INIZIALE
Attuazione della raccolta differenziata	Differenziare correttamente i rifiuti	Sa collocare nel giusto contenitore i rifiuti	Separa correttamente e autonomamente tutte le tipologie di rifiuti	Separa correttamente e autonomamente 2-3 tipologie di rifiuti	Separa correttamente una tipologia di rifiuti	Separa correttamente i rifiuti con il supporto dell'insegnante
Riconoscimento dei diversi tipi di materiale e conoscenza dei relativi termini in inglese	Riconoscere e nominare i diversi tipi di materiale	Riconoscere e nominare correttamente e i diversi materiali in base al suono	Riconosce tutti i tipi di materiale in base al suono e li nomina tutti correttamente	Riconosce tutti i tipi di materiale in base al suono e ne nomina correttamente alcuni	Riconosce alcuni tipi di materiale e ne nomina correttamente alcuni	Riconosce alcuni tipi di materiale e ne nomina correttamente alcuni con l'aiuto dell'insegnante

GRIGLIE DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE EUROPEE				
Scuola dell'Infanzia: "S.M. del Carmine" di Monselice				
COMPETENZA: COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA				
EVIDENZE	Sa collocare nel giusto contenitore i rifiuti.			
LIVELLO DI COMPETENZA	A	B	C	D
B.	X			
O.		X		
E.	X			
A.R.				
A.S.			X	
E.M.			X	
C.	X			
F.	X			
M.S.		X		
G.			X	
A.U.				X
L.		X		
M.			X	
D.T.	X			
T.	X			
A.		X		
I.		X		
N.		X		
D.	X			
totale 19	8	5	4	1

Tab. 1: Rubrica valutativa

Anche quest'anno ho potuto capire il potenziale insito nelle rubriche valutative. Durante il tirocinio dello scorso anno, svolto alla scuola primaria, avevo capito che questo strumento permette una visione incondizionata dei bambini, dando la possibilità di passare oltre i pregiudizi. All'inizio dell'ultima attività, infatti, ero certa che i bambini che avrebbero inserito ogni materiale nel giusto contenitore sarebbero stati i bambini che solitamente si distinguevano per essere più svelti, più reattivi e più attivamente partecipi (evidenziati in giallo nella tabella sottostante), ma non è stato così, mi sono sbagliata: la maggior parte di coloro che ha portato a termine l'attività correttamente sono stati i bambini i più taciturni, i più calmi e spesso i più lenti, che

però hanno dimostrato una maggiore capacità attentiva e riflessiva (bambini evidenziati in verde nella tabella sottostante).

GRIGLIE DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE CHIAVE EUROPEE				
Scuola dell'Infanzia: "S.M. del Carmine" di Monselice				
COMPETENZA: COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA				
EVIDENZE	Sa collocare nel giusto contenitore i rifiuti.			
LIVELLO DI COMPETENZA	A	B	C	D
B.	X			
O.		X		
E.	X			
A.R.				
A.S.			X	
E.M.			X	
C.	X			
F.	X			
M.S.		X		
G.			X	
A.U.				X
L.		X		
M.			X	
D.T.	X			
T.	X			
A.		X		
I.		X		
N.		X		
D.	X			
totale 19	8	5	4	1

Tab. 2: Rubrica valutativa del Progetto "We ♥ Nature" con evidenze dei bambini da cui mi sarei aspettata il raggiungimento di un livello di competenza avanzato (evidenza in giallo) e dei bambini da cui non mi sarei aspettata il raggiungimento di un livello così alto (evidenza in verde).

Ma il vero successo di questo progetto è stato proprio quello di aver dimostrato, come dice G.Thunberg, che non si è mai troppo piccoli per fare la differenza, quindi non si è mai troppo piccoli per prendersi cura del nostro ambiente.

3. Un'esperienza per riflettere

3.1. Il rapporto tra colleghi

L'esperienza vissuta quest'anno non è stata facile, ma mi è servita per riflettere sulle dinamiche relazionali tra insegnanti, sull'importanza e sul significato del team docente. La legge sull'autonomia scolastica, Legge n.59 del 15 marzo 1997 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" ha comportato una progressiva articolazione delle competenze dei docenti, definendo nuove funzioni e attribuendo loro maggiori responsabilità. In particolare è stata messa in luce una nuova cultura professionale: abbandonando la logica del docente autoreferenziale il docente acquisisce ruoli di responsabilità rispetto ai processi attivati a livello collegiale, col fine di conseguire i risultati ed innalzare la qualità del sistema formativo. Parlare di équipe significa andare al di là di una semplice pluralità di professionisti, significa identificarli come impegnati ad apprendere reciprocamente, a riflettere su ciò che fanno e sulle teorie possedute in merito a ciò che fanno.

Ho imparato che il clima tra i colleghi è fondamentale, per lavorare e vivere con serenità la quotidianità e che questo si riversa anche sulle pratiche didattiche con i bambini. Le richieste provenienti dal contesto mi hanno dato la spinta per riattivare le mie risorse personali e adattive, il cui scopo era quello di portare a termine la maggior parte degli obiettivi del mio progetto.

3.2. I presupposti per la buona riuscita di un progetto

Quest'anno ho avuto modo di capire come lo spirito di squadra sia fondamentale anche nel contesto scolastico. Michelini (2016) fa riferimento al concetto di "agorà", auspicando che il pensiero del docente riflessivo possa nascere, nutrirsi e crescere in uno spazio comunitario. Schön (1987), considerando che l'attività riflessiva è insita a tutte le professioni, descrive i contesti professionali collettivi basati su quello che lui

definisce contratto riflessivo, ovvero quel contratto che, in prospettiva sociale, permette al professionista e al cliente di associarsi per comprendere meglio, scambiarsi informazioni, analizzare i giudizi, condividere una scoperta in merito ad una situazione. Le caratteristiche che Michelini (2016) identifica come caratteristiche delle comunità di pensiero sono la reciprocità, la democrazia, la riflessività e la dialogicità, tutti elementi che ho sentito venire a mancare man mano che procedevo nel mio progetto e che, invece, ritengo fondamentali per la buona riuscita di qualsiasi progetto.

Un insegnante saggio, dice Tomlinson (2006), agisce pensando che tutto nella classe funzionerà meglio se “ci appartiene” anziché mi appartiene. Ciò si traduce in un ambiente positivo, una chiara comunicazione, regole costruite in modo condiviso, chiare routine e un'abbondanza di supporti al successo scolastico di ciascuno, per aiutare tutti a sentire un senso di orgoglio, appartenenza, proprietà della classe.

3.3. Ieri, oggi, domani: dal tirocinio alla professione

È evidente come fare l'insegnante sia una professione complessa. Anzi, Danielson (1996) afferma che potrebbe essere utile pensare all'insegnamento come non una, ma molte professioni diverse, poiché combina le competenze del mondo degli affari (definire e raggiungere obiettivi per gruppi, organizzando tempo e risorse senza dimenticare l'aspetto socio-emotivo), dei rapporti umani (tenendo conto delle dinamiche fatte di bisogni, desideri, affetti che sottendono i gruppi di individui) e delle professioni in ambito teatrale (competenze a livello di regia, recitazione, scenografia, drammaturgia). La Prof.ssa Milani, nelle sue lezioni, ha utilizzato la metafora di Robinson, l'insegnante come giardiniere. Infatti, un buon giardiniere sa che non è lui a far crescere la pianta, ad allungare le radici o far spuntare le foglie: il suo compito è quello di creare le migliori condizioni possibili per il suo sviluppo, accompagnando la pianta nella sua crescita spontanea, prendendosene cura, così dovrebbe fare un buon insegnante con i suoi alunni. Al centro c'è lo studente, come persona, come studente e come cittadino e il compito della scuola e dell'insegnante è quello di formare individui consapevoli delle proprie capacità e in grado di sfruttarle appieno.

Il tirocinio va letto, quindi, come un'esperienza che si traduce in un banco di prova per sé stessi, un momento in cui il futuro insegnante ha l'opportunità di valutare se ha acquisito le conoscenze necessarie per orientarsi nella professione educativa, facendo allo stesso tempo una riflessione sulla propria persona, sulla propria professionalità e sulla propria operatività, in una professione prima pensata e poi agita. Mi auguro che la curiosità e voglia di imparare non mi abbandonino mai nel futuro della mia professione e che le convinzioni che non si smetta mai di imparare e che ognuno abbia qualcosa da dare non mi abbandonino mai.

Conserverò il *framework* proposto da Danielson (1996) perché penso che mi aiuterà proprio a tenere a mente tutti i vari aspetti, considerandoli tutti come essenziali e aiutandomi a tendere sempre più verso una formazione pronta per l'azione ed un'azione improntata sulla formazione.

BIBLIOGRAFIA

Aquario, D., Grion, V., & Restiglian, E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.

Arendt, H. (2014). *I regali della natura. Creare e divertirsi con semi, fiori, foglie, legno e tanto altro ancora*. Milano: Terre di mezzo Editore

Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino:UTET.

Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET

Bonaccini, S. (2018). *Esperienze naturali di gioco. Ascolti e ricerche in giardino*. Parma: Edizioni Junior

Boud, D. (2003). *Enhancing Learning Through Self-assessment*. London: RoutledgeFalmer

Broadfoot P., Daugherty R., Gardner J., Gipps C. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education

Carle, E. (1994). *The very hungry caterpillar*. Editore: Puffin

Castoldi M., (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci editore

Castoldi M., (2017). *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci editore

Castoldi, M. (2018). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Danielson C. (1996), *Enhancing Professional Practice: a framework for teaching in Indire, Standard Professionali per l'insegnamento, Quaderni di Eurydice, n.21* presentato in Castoldi M., *Valutare a scuola dall'apprendimento alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma, 2002.

Dann R., (2018). *Developing Feedback for Pupil Learning: Teaching, Learning and Assessment in Schools*. London: Routledge.

Farné, R. (2015). *I "campi d'esperienza" nell'outdoor education*. In *Infanzia* n.4/5 luglio-ottobre, numero monografico a cura di Bortolotti, A. e Schenetti, M.

Fiedler, C. (2009). *Il mio primo inglese*. Trento: Erickson

Gordon, T. (2001). *Né con le buone, né con le cattive*. Bari: Edizioni La meridiana

Gordon, T. (1991). *Insegnanti Efficaci*. Firenze: Giunti Edizioni

Gravett, E. (2016). *Tidy*. London: Tw Hoots

- Grion V., Restiglian E. (2020). La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti. Trento: Erickson
- Krumboltz, J., Mitchell, K. e Levin, A. (2000). La casualità pianificata: generare opportunità professionali inaspettate. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 2, 46-57.
- Ligorio, M. B., Pontecorvo, C. (2013). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci Editore
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Michelini, M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli
- Mishra, P., Koehler, P. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, Teachers College Record Volume
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI
- Petrucco, C. (2013). *Digital Storytelling come integrazione tra formale e informale per motivare l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Raffelli, L. (2005). *Le anime disegnate*. Latina: Casa Editrice Tunué
- Ribolzi L. (2002). *Formare gli insegnanti*. Roma: Carocci Editore
- Santipolo, M. (2012) *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: Pensa multimedia editore
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Semeraro, R. (2005). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini
- Settimo, G. (2011). *Piccoli ambientalisti crescono*. Milano: Red Edizioni
- Tomlinson C.A., (2006). *Adempiere la promessa in una classe differenziata*. Roma: LAS
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004) *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS
- Zavalloni G., 2008. *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e solidale*. Bologna: EMI

MATERIALE GRIGIO

Appunti del corso “Asilo nel bosco, ed.2019” del maestro Paolo Mai, fondatore dell'Asilo nel Bosco

Appunti del corso e del laboratorio di “Didattica della Lingua Inglese” delle Prof.sse Pavan e Canapero Appunti del corso di “Didattica della Geografia” della Prof.ssa Rocca

Appunti del corso di “Etica della professione Docente” della Prof.ssa Benetton

SITOGRAFIA

<http://www.asvis.it> consultato il 01/06/2021

<https://www.youtube.com> consultato in data 01/02/2021

<http://www.miur.gov.it> consultato in data 30/03/2021

<http://iczanellato.edu.it> consultato in data 30/03/2021

www.inail.it consultato in data 30/03/2021

www.fad.provincia.padova.it consultato in data 15/04/2021

<https://www.tinytsparties.com/> consultato in data 20/04/2021

NORMATIVA

“Documento tecnico sull'ipotesi di rimodulazione delle misure contenitive nel settore scolastico” approvato dal Comitato Tecnico Scientifico (CTS, 2020)

Carta di Intenti, 27/11/2018

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 04/11/2020 “Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19», e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19».

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25/10/2020, “Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da

COVID-19», e del decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, convertito, con modificazioni, dalla legge 14 luglio 2020, n. 74, recante «Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19»».

Decreto del presidente della Repubblica n. 122 del 22/06/2009, "Regolamento per la valutazione degli alunni"

Decreto Legislativo n.152 del 03/04/2006, "Norme in materia ambientale"

Decreto Legislativo n.59 del 19/02/2004 "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53"

Decreto Ministeriale n. 39/2020 D.M. Prot.39 del 26/06/2020 "Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021"

Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012

Le nuove competenze chiave europee, 2018

Legge n.92 del 20/10/2019 "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica"

Legge n.59 del 15 marzo 1997 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa"

Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile, 2014

Linee Guida Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile, 2014

Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile, MATTM, 2017

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Documento Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'infanzia
- Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014

Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei
servizi educativi e delle scuole dell'infanzia

Piano Triennale Offerta Formativa 2019/2022 dell'IC "G.Zanellato" di Monselice

ALLEGATI

Allegato 1: Format per la progettazione dell'intervento didattico

FORMAT PER LA PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Titolo: "We ♥ Nature - il rispetto della natura e il riciclo alla scuola dell'Infanzia"
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)
Competenza chiave: Competenza in materia di cittadinanza
Campo d'esperienza di riferimento: La conoscenza del mondo
Traguardo per lo sviluppo della competenza: Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà; Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
Ambito tematico: il rispetto dell'ambiente attraverso la raccolta differenziata; termini specifici inglesi riguardanti l'ambiente e il riciclaggio.
Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi: i bambini differenziano solo la carta dal rifiuto secco; hanno affrontato un modulo iniziale di lingua inglese
Situazione problema: Che fine fanno i palloncini che vengono liberati in aria? Che impatto hanno sull'ambiente? Cosa possiamo fare nel nostro piccolo?
Rubrica valutativa: Il presente progetto coinvolge in primis la Competenza in materia di cittadinanza, ma anche la Competenza Multilinguistica e la Competenza in scienze e tecnologie

Competenza in materia di cittadinanza

Campo d'esperienza: La conoscenza del mondo

Traguardo: I bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà; Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			A - AVANZATO	B - INTERMEDIO	C - BASE	D - INIZIALE
Attuazione della raccolta differenziata	Differenziare correttamente i rifiuti	Sa collocare nel giusto contenitore i rifiuti	Separa correttamente e autonomamente i rifiuti, eventualmente smembrando quelli in multimateriale	Separa correttamente e autonomamente la maggior parte dei rifiuti	Separa correttamente e autonomamente alcuni dei rifiuti	Separa correttamente i rifiuti con il supporto dell'insegnante
Conoscenza dei termini inglesi ai diversi materiali	Conoscere i termini inglesi incontrati	Nomina correttamente e gli oggetti	Sa nominare correttamente e autonomamente in inglese tutti gli oggetti incontrati	Sa nominare correttamente e autonomamente in inglese la maggior parte degli oggetti incontrati	Sa nominare correttamente e autonomamente in inglese alcuni degli oggetti incontrati	Sa nominare in inglese gli oggetti incontrati con il supporto dell'insegnante

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
(In che modo sollecita la manifestazione delle competenze negli allievi?)

Compito autentico: Realizzare i contenitori della raccolta differenziata per la classe

Modalità di rilevazione degli apprendimenti: La natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica e il suo carattere contestuale, impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno (Castoldi, 2011). È pertanto necessario attivare tre punti di vista:
 per il *polo soggettivo*, presterò attenzione ai feedback che spontaneamente arriveranno da parte dei bambini durante tutte le attività, inoltre utilizzerò una rubrica analitica in cui i bambini cercheranno di individuare il loro livello personale raggiunto nell'apprendimento a metà e alla fine del nostro percorso, tramite il posizionamento del disegno di loro stessi rispetto ad una montagna da scalare;
 per il *polo intersoggettivo*, che mette in luce il punto di vista delle figure che interagiscono con l'alunno, in questo caso ho scelto un questionario da somministrare alle insegnanti che hanno modo di osservare i bambini durante tutto l'arco della giornata, per verificare se effettivamente i bambini pongono attenzione alla suddivisione dei rifiuti;;
 infine, per il *polo oggettivo*, sarà fondamentale la rubrica di valutazione, volta a monitorare l'esito delle attività proposte, osservando del comportamento dei bambini

Riconosco i diversi materiali in base al suono	
Conosco i termini inglesi relativi ai diversi materiali	

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Fase	Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Iniziale	6 h	In sezione o in giardino	Che fine fa un palloncino liberato in aria, riflessione sul fatto che siamo in tanti sulla Terra, laboratorio creativo con materiali naturali	Brainstorming, Approccio ludico e dialogico	Albi illustrati, proiettore e pc per i video, lettore cd per le canzoni, materiali naturali (pasta cruda, spezie, pasta di sale)	Sintonizzazione sul tema ambientale pre-conoscenze degli alunni, elaborazioni manipolative di elementi naturali
Di sviluppo	14 h	In sezione o in giardino	il ciclo dei rifiuti, realizzazione dei contenitori della raccolta differenziata per la classe, laboratorio creativo con materiali naturali	Brainstorming, Approccio ludico e dialogico, attività manipolative e multisensoriali	Albi illustrati, proiettore e pc per i video e meeting zoom con collaboratori esterni, lettore cd per le canzoni, riviste, materiali di diversa tipologia (carta, plastica, alluminio, buccia di mandarino), contenitori per la differenziata	elaborazioni manipolative con i materiali costituenti le diverse tipologie di rifiuti, personalizzazione contenitori
Conclusiva	8 h	In sezione o in giardino	Attività manipolativo-creative con materiali naturali	Game Based Learning, attività manipolative e multisensoriali	albi illustrati e pc per i video, lettore cd, materiali naturali (bastoncini, corda di juta, foglie)	elaborazioni manipolative di elementi naturali

Allegato 2: Fascicolo finale con attività cartacee rilegate

