



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**ALBERI E ARBUSTI DEL MONTE GRAPPA:
DALLE FOGLIE ALL'ALBERO, DA NOI AL MONDO.**

Un percorso didattico di biologia ed educazione ambientale in una
scuola primaria sul riconoscimento di alberi e arbusti autoctoni
del Monte Grappa

Relatrice: Paola Irato

Studentessa: Celeste Grandò

Matricola: 1219892

Anno accademico: 2023/2024

Indice

1. INTRODUZIONE	1
1.1 Motivazioni personali e professionali	1
1.2 Le scienze a scuola	4
1.2.1 <i>Le scienze e la biologia in classe</i>	4
1.2.2 <i>Educazione ambientale, ecologia ed analisi del territorio</i>	8
1.2.3 <i>La normativa: Indicazioni Nazionali e Competenze Chiave Europee</i>	13
1.2.4 <i>Metodologie didattiche attive nella biologia e nell'educazione ambientale</i>	24
1.3 I contenuti.....	27
1.3.1 <i>Programma MaB e Riserva naturale della Biosfera del Monte Grappa</i>	27
1.3.2 <i>Classificazione arborea ed arbustiva: ginepro, pino mugo, abete rosso, abete bianco, faggio e noce</i>	30
2. IL PROGETTO: OBIETTIVI, PROBLEMI, IPOTESI.....	40
2.1 Finalità generali: la valorizzazione delle “Terre Alte”	40
2.2 Finalità specifiche	42
3. IL PIANO PROGETTUALE	46
3.1 Il contesto di realizzazione del progetto.....	46
3.1.1 <i>Seren del Grappa e Monte Grappa</i>	46
3.1.2 <i>L'Istituto Comprensivo di Pedavena “F. Berton” e il plesso di Seren del Grappa</i>	47
3.1.3 <i>Il campione di studio</i>	49
3.2 La progettazione del percorso didattico	50
3.2.1 <i>Gli orientamenti metodologici specifici</i>	61
3.2.2 <i>Narrazione dei singoli interventi</i>	64
4. RISULTATI	74
4.1 Analisi dei risultati osservati a partire dagli obiettivi fissati attraverso la rubrica di valutazione.....	74
4.1.1 <i>Pino mugo</i>	75
4.1.2 <i>Abete bianco</i>	76
4.1.3 <i>Faggio</i>	77
4.1.5 <i>Ginepro</i>	78
4.1.6 <i>Noce</i>	78
4.2 Analisi dei risultati osservati: l'attaccamento al territorio	80
4.2.1 <i>Prima dell'avvio del percorso</i>	80
4.2.2 <i>Al termine del percorso</i>	83
5. CONCLUSIONI.....	90
RIFERIMENTI	93

<i>Bibliografia</i>	93
<i>Sitografia</i>	94
<i>Fonti Normative Di Riferimento</i>	96
<i>Documentazione Scolastica Di Riferimento</i>	96

«L'albero dentro di me...

Cresce e germoglia.

Assicura nutrimento

e conforto

e legami-

ancora e ancora

e ancora»

Luyken C. (2022). *L'albero dentro di me*. Bologna: Fatatrac

La Valle di Seren di Siro Enzo Dal Zotto

da Gazzi, D. & Rech, D. (2021). *La notte della Valle. Nella maledizione di un prete. Rasai di Seren del Grappa: Gruppo DBS-SMAA srl- Editore e Tipografo*

*«Su tutta questa valle intera
calata sembra ormai la sera,
la vegetazione avanza e divora
prati campi e qualche dimora.
Nel girarmi e guardarmi attorno
dire non so l'alba d'un nuovo giorno
per i segnali poco incoraggianti
che stanno ora venendo avanti.
Ricordi d'un passato fiorente
affiorano silenti alla mente,
la vitalità dell'operosa Valle
nei boschi, sui prati e nelle stalle.
Da ogni guerra e distruzione
la sua tenace popolazione
con vigoroso sforzo è rinata
sulla povera terra devastata.
Alla distruzione con successo
sono, le sirene del progresso,
arrivate a togliere dal casolare
la gente per farla emigrare.
Cupo ora nella valle incombe
il silenzio su entrambe le sponde.
Solo il festoso canto degli uccelli
rimane a ricordare quegli anni belli.»*

Abstract

Uno dei principali obiettivi che l'istruzione e l'educazione si pongono riguarda la possibilità di formare cittadini consapevoli e responsabili. Per assolvere a questo compito occorre dotare gli studenti di chiavi di interpretazione della realtà basate su una cultura scientifica in grado di consentire lo sviluppo del senso critico e avviare all'autonomia di pensiero.

Gli ambiti cui questa ricerca fa riferimento sono l'ecologia, la biologia e l'educazione ambientale. Un contesto che in tali discipline merita un'attenzione specifica è quello relativo alla montagna e dunque alle cosiddette Terre Alte con le loro immediate zone limitrofe che ad oggi si vedono strette tra due estremi. Da un lato un flusso migratorio intenso rivolto verso le città ed un conseguente calo demografico dovuto principalmente alla mancanza di opportunità lavorative e di servizi spopola le piccole realtà montane e dall'altra l'escursionismo di massa sottopone queste località a una notevole pressione turistica ed ecologica.

Il presente progetto pone l'accento sulla valorizzazione di queste realtà attraverso l'intervento didattico specificatamente rivolto all'analisi di alcune specie boschive autoctone del Monte Grappa, riconosciuto dal 2021 come Riserva Naturale della Biosfera attraverso il progetto *Man and the Biosphere UNESCO*. Attraverso la ricerca ci si è mossi indagando la possibilità di sviluppare un sentimento di attaccamento al territorio che incoraggi la partecipazione alla vita politica e sociale dello stesso. Attraverso il seguente documento è presentato dunque un percorso didattico intrapreso nella classe quinta della scuola primaria di Seren del Grappa, afferente all'Istituto Comprensivo di Pedavena in provincia di Belluno. L'esperienza ha previsto l'utilizzo del metodo scientifico osservativo-comparativo utile a osservare, descrivere, classificare e riconoscere le sei specie boschive in analisi ossia Ginepro, Pino mugo, Abete rosso, Abete bianco, Faggio e Noce.

Per la verifica dell'efficacia del progetto proposto sono state somministrate principalmente due prove *ex-ante* una inerente l'oggetto di studio, quindi le piante analizzate, ed una volta ad indagare il sentimento di "attaccamento" al proprio territorio. Al termine del percorso sono poi state reiterate le prove per verificare da un lato l'efficacia dell'intervento in termini contenutistici e dall'altra il gradimento e l'eventuale evoluzione dell'interesse per il proprio paesaggio.

I risultati evidenziano oltre al gradimento generale delle attività svolte, l'aumento dell'interesse nei confronti delle tematiche relative al proprio territorio. In tale ambito emergono alcune differenze tra chi abita questi luoghi stabilmente e con continuità familiare e chi invece possiede un *background* migratorio.

Attraverso questo progetto di tesi si spera di restituire alle "Terre Alte" l'attenzione e la dignità che meritano evidenziando al contempo come progetti ed attività incentrati sulla valorizzazione del patrimonio storico, biologico e culturale territoriale possano disincentivare atteggiamenti di passività nei confronti della propria realtà, qualsiasi essa sia.

1. INTRODUZIONE

1.1 Motivazioni personali e professionali

La proposta didattica di cui questo elaborato si fa portavoce riguarda un percorso proposto nella classe quinta della scuola primaria di Seren del Grappa, facente riferimento all'Istituto Comprensivo di Pedavena in provincia di Belluno. Alla base del progetto presentato in questa sede risiedono componenti motivazionali di svariato tipo che rimandano ad ambiti differenti. *In primis* l'intervento didattico indaga lo spazio vitale che ha fatto da sfondo alla mia vita: la parte bellunese del massiccio del Monte Grappa.

L'area in questione ha avuto sin dai primissimi anni del Novecento, con la prima guerra mondiale, una risonanza geostrategica, geopolitica e ambientale elevatissima che l'ha consegnata alla storia come teatro di grandi scontri e di carneficine inaudite tanto da erigere sulla sua cima un sacrario militare. Ma questo monte è sempre stato molto di più. Oltre alle sue rocce impregnate di storia, battaglie e sangue il Monte Grappa rivela una vegetazione floristica, arborea e arbustiva riccamente sviluppata che si estende su tutti i versanti e proprio su questa il progetto ha posto le sue basi più solide. A questa ricchezza culturale, storica e naturale si lega tuttavia un intenso calo demografico che riguarda i Comuni collocati lungo i versanti che va via via intensificandosi col passare degli anni. Ovviamente a risentirne non è tanto la zona montana che si sostiene proprio grazie al turismo stagionale, malghe, rifugi e seconde case ma sono le realtà pre-montane, i piccoli paesi, i piccoli nuclei abitativi. Le motivazioni di questo spopolamento sono probabilmente agli occhi dei più quasi lampanti: la scomodità dei trasporti e delle reti stradali, la scarsità di servizi, i costi che il clima sottopone in termini di riscaldamento e risorse energetiche senza parlare poi del fatto che le opportunità lavorative sono, se non minori rispetto a quelle urbane, sicuramente molto differenti.

Viene da chiedersi allora, in un'epoca in cui l'urbanizzazione è imperante quale sia il destino di queste aree se non quello dell'abbandono o del popolamento esclusivamente estivo di questi luoghi. A questo punto le strade sono due: rassegnarsi a questo processo spaventoso per chi vive ed ama la propria piccola realtà e che si fa ogni giorno più reale o tentare di contrastare questo calo che sembra inarrestabile incentivando la partecipazione attiva dei cittadini. La seconda è naturalmente la strada più impervia: come si fa? Le proposte possono essere molteplici naturalmente ma quella che qui ci interessa,

quella che attraverso questo progetto si è provato a rilevare è quella che fa riferimento all'educazione e più nello specifico all'educazione ambientale e al territorio.

Attraverso la stesura di questo elaborato si intende indagare la possibilità di formare nuovi attori che possano cambiare (o spendersi per cambiare) gli aspetti sconvenienti che caratterizzano queste realtà e che spingono le famiglie o i giovani a cercare luoghi di lavoro o servizi al di fuori di queste zone.

Cosa succederebbe se sin dalla più tenera età le persone che vivono in luoghi montani soggetti a spopolamento fossero incoraggiate a pensare che la realtà che le circonda non è immutabile ma può essere analizzata, compresa e infine modificata? Naturalmente sarebbe troppo ambizioso affermare che attraverso questo elaborato si è giunti a una risposta definitiva e risolutiva a questo quesito poiché una domanda del genere pone in essere un cammino lungo anni, forse decenni se non secoli ma si può dire che esso rappresenti un punto di partenza per effettuare successive valutazioni.

Più nello specifico, attraverso questo progetto si è ritenuto importante ridisegnare le prospettive dello spazio montano partendo dall'analisi delle sue componenti biologiche che si intrecciano con quelle sociali e ecologiche: le piante arbustive e arboree che colorano di verde i boschi del Monte Grappa bellunese e le pratiche di sviluppo sostenibile legate alla montagna. Si è cercato di comprendere se e come quest'analisi potesse modificare l'attaccamento degli alunni alla realtà che abitano e quali siano i vantaggi di valorizzare lo studio del territorio nel quale la scuola si colloca.

Proprio da qui nasce la scelta del titolo di questo elaborato. Il percorso didattico in analisi ha portato alla costruzione di uno strumento molto simile ad un erbario (meglio definito con il termine "Quaderno" per motivi che verranno approfonditi nella sezione "*1.3.2 Classificazione arborea ed arbustiva: ginepro, pino mugo, abete rosso, abete bianco, faggio e noce*") utile al riconoscimento forestale di alcune specie vegetative. Lo strumento contiene alcuni campioni di foglie o piccoli rami accompagnati da schede tecniche utili al riconoscimento delle piante cui appartengono. Concretamente, esso rappresenta un'opportunità per leggere ed indagare il proprio territorio d'appartenenza o di residenza attraverso l'analisi del patrimonio naturale in esso racchiuso, non solo per riconoscerlo ma anche per tutelarlo in maniera adeguata. In tal senso allora occuparsi della propria realtà significa anche prendersene cura in ottica socio-ambientale e dunque partecipare attivamente alla vita politica e sociale del proprio paese che a sua volta sarà

inserito in sistemi nazionali ed internazionali. Il legame sussistente tra l'analisi della piccola realtà utile più in generale ad occuparsi delle dinamiche globali ricorda allora la relazione che esiste tra analizzare una foglia per risalire alla piante madre. Da qui l'idea di mescolare questi concetti in una sola frase che enfatizzasse il parallelismo tra le due situazioni: "dalle foglie all'albero, da noi al mondo".

Parlare delle proprie realtà inoltre offre la possibilità di affrontare temi legati allo sviluppo sostenibile in maniera solida e concreta. Ciò può significare chiarire ai più giovani che il progresso socio-economico è possibile e necessario ma significa anche sottolineare che esso può andare di pari passo con il rispetto e l'analisi soppesata della complessità dei sistemi montani. Significa comprendere che amare la montagna non vuol dire semplicemente camminarci sopra, significa conoscerla, sapere quali aspetti siano i più rischiosi o quelli più a rischio, significa comprendere che gli alberi che abbattiamo vanno censiti, che le mucche che pascolano prati erosi dal cambiamento climatico non restituiranno mai le stesse risorse di quelle che brucano erba verde, che amare il panorama che guardiamo dall'alto a volte non basta se non promuoviamo un turismo più sostenibile.

Il Monte Grappa, inoltre, dal 2021 è stato riconosciuto attraverso il progetto Unesco *Man and Biosphere*, Riserva Naturale della Biosfera. Questo ha significato per il massiccio la possibilità, oltre che di essere riconosciuto come luogo da consacrare alla tutela ambientale e culturale, di aprire tavoli tematici di discussione e confronto su aspetti diversi che vanno dall'educazione al panorama alla biodiversità allevata e coltivata sino alla mobilità e alla memoria storica. In tal senso professionalmente ho ritenuto allettante l'opportunità di aderire, con i mezzi a me disponibili, a questa mobilitazione generale promuovendo all'interno del plesso di Seren del Grappa un progetto scolastico volto non solo alla conoscenza del progetto *MAB* Unesco e del significato che il titolo di Riserva Naturale della biosfera ha, ma anche allo sviluppo di buone pratiche legate all'educazione ambientale e all'ecologia, alla biologia e al metodo scientifico con la capacità di osservare e formulare ipotesi.

Attraverso il progetto qui presentato, al di là dell'intrinseco potenziale socio-culturale e didattico-professionale appena discusso, ho potuto dar valore alla mia storia personale che conserva inevitabilmente in essa gli echi del passato della mia famiglia che ha abitato e amato questi luoghi. Per me questo progetto di tesi ha significato dunque metaforicamente occuparmi delle mie radici attraverso la valorizzazione delle Terre Alte

per onorare il mio passato e il sudore di chi ha faticato per darmi la possibilità di studiare e realizzarmi pur senza sapere che un giorno o l'altro sarei esistita.

1.2 Le scienze a scuola

1.2.1 Le scienze e la biologia in classe

Non sarà una novità per i lettori di questo elaborato constatare come la mancanza di cultura scientifica in Italia sia un vero e proprio problema. Lo ricordava Gianfranco Santovito (2015), sottolineando come specularmente la scuola di oggi non curando a sufficienza l'insegnamento scientifico generi negli alunni paura nei confronti delle scienze e del loro apprendimento. Le statistiche OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo socio-Economico) disegnavano una situazione allarmante che vedeva l'Italia collocarsi al quattordicesimo posto in Europa e al ventiquattresimo nel Mondo per entità di denaro investito in ricerca e sviluppo (Santovito, 2015), stime che vanno peggiorando di anno in anno. Se è vero che il richiamo alle scienze naturali e alla biologia all'interno delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo e dei percorsi formativi è un fattore positivo, è altrettanto utile sottolineare come spesso la cultura scientifica nelle scuole si configuri più come una pratica performativa il cui fine ultimo è l'apprendimento nozionistico. In questa constatazione è presente l'elemento che di fatto limita la valorizzazione delle scienze come studio del mondo e della vita. Se consideriamo come tali le scienze e dunque riconosciamo loro la qualità di raccontarci il mondo che quotidianamente viviamo, concepire le stesse come una serie di informazioni da apprendere attraverso la sola fruizione di un libro o di un quaderno è oltre che paradossale alquanto inibitorio. Naturalmente, la condizione disegnata dalle statistiche *ivi* citate dipende dunque anche e in grandissima parte dalla qualità dell'insegnamento scientifico che si pratica all'interno delle diverse istituzioni scolastiche italiane. Esso costituisce non solo la causa primaria ma anche lo *step* immediatamente successivo alla realtà che la statistica ci disegna alimentando un circolo vizioso che rischia di non interrompersi se non si interviene. Se non si riconosce il valore delle scienze e della ricerca facendone una priorità, ci si sentirà giustificati a non investire in esse ma se non si impiegano risorse in questo campo le scienze rischiano di definirsi in maniera sempre più approssimativa e rimanere appannaggio di pochi. L'esclusione di alcuni soggetti dalla cultura scientifica è a questo punto una prospettiva molto più che plausibile. È opportuno allora ricordare che

la costruzione del pensiero scientifico è un requisito necessario per la formazione di cittadini responsabili e consapevoli in grado di utilizzare il proprio senso critico per “fare scelte autonome e feconde [...] risultato di un confronto continuo della [propria] progettualità con i valori che orientano la società” (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012).

Il risultato di una progettualità educativa scientifica carente o effimera è infatti un’arida erudizione mnemonica fine a sé stessa che a lungo andare rischia di inibire l’interesse dei cittadini nei confronti della scienza e del mondo vivente in generale contribuendo a rendere sempre più fragile la cultura scientifica. Questo in Italia genera secondo alcuni autori due tendenze che sottopongono la concezione della scienza a due forzature: da un lato la chiusura pregiudiziale e dall’altro delle aspettative miracolistiche (Padoa-Schioppa, 2018).

Non è insolito inoltre udire alunni riferire la propria scarsa attitudine naturale per le scienze o per le materie scientifiche. Ma è davvero possibile una simile condizione “naturale”? (*cfr* Padoa-Schioppa, 2018). Per rispondere a questo quesito sarebbe utile primariamente porsi un’altra domanda: cosa occorre per dialogare con le scienze e apprenderle? Innanzitutto le scienze nascono dalla prerogativa specificatamente umana di chiedersi “perché?” e dunque di indagare la realtà scoprendone le leggi che mettono in moto il mondo e la vita su di esso. Uno dei prerequisiti minimi per approcciarsi al mondo scientifico, specie in tenera età, è dunque la capacità di porsi domande, di mettere in dubbio, di essere curiosi e di sviluppare il proprio pensiero critico. L’insegnamento delle scienze dovrebbe quindi basare la propria azione ed efficacia proprio sull’esercizio della curiosità attraverso un approccio attivo che dinamizzi le conoscenze in un continuo dialogo inter ed intrapersonale. In altre parole lo scopo primario della didattica delle scienze dovrebbe essere creare interesse verso il mondo formando al contempo la capacità di recuperare le conoscenze quando sia necessario farlo (Santovito, 2015).

Per insegnare le scienze, e nel caso specifico di questa tesi la biologia, occorrerà allora oltre che uno studio coerente e completo della materia, la capacità stessa del docente di porsi domande, di indagare con curiosità il mondo chiedendosi per l’appunto: “perché?”. Allo stesso modo, sono ormai passati i tempi in cui l’insegnante poteva porsi come un mero detentore di conoscenze assolute ed indiscutibili da trasmettere a vasi vuoti da riempire. Occorre dunque che nell’esposizione dei concetti essi vengano

collettivamente discussi e si condivide con gli alunni il metodo che ha permesso di concepire realizzazioni di vario tipo, per comprendere che le scoperte scientifiche per essere valide seguono un rigoroso cammino di verifica dal quale non possono prescindere. La realtà ipertecnologica che viviamo espone in questo senso a rischi (oltre che a numerosi ed indiscutibili vantaggi) tra i quali possiamo annoverare l'estrema difficoltà che spesso si riscontra nel risalire alle fonti di articoli o informazioni pubblicate su piattaforme come *social network* e altri siti. In questi spaccati rischia di inserirsi quella che Park definisce "*woodoo science*" (Park, 2000) e che rappresenta quel tipo di scienza basata sulla proposizione di giudizi e principi fraudolenti in grado di cavalcare le paure delle persone per trarne benefici di varia entità. Porre le basi per un'attenta fruizione delle informazioni che giungono sino a noi ogni giorno significa restituire "un minimo di autonomia intellettuale per verificare se ciò che è stato diffuso attraverso i media sia plausibile oppure un'esagerazione preta di sensazionalismo" (Santovito, 2015, p. 145). Allenare lo spirito critico degli alunni e dunque sottolineare come la lente del metodo scientifico-sperimentale sia ad oggi quella più efficace per verificare ciò che ci perviene tramite i *social* e i *mass media* sia o meno fondata, significherà in senso più ampio dotare gli studenti della capacità di rendersi autonomi nella fruizione di notizie ed analisi che spesso si rivelano infondate o inesatte, parzialmente o totalmente.

Le scienze e la biologia rendono necessaria una prospettiva puerocentrica che metta gli alunni nelle condizioni di apprendere divenendo protagonisti attivi del loro sapere e della costruzione delle proprie competenze e conoscenze. La scuola dunque deve "porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita" (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

In tal senso allora insegnare scienze, specialmente nei primi cicli d'istruzione, significa accompagnare gli alunni alla scoperta del mondo aprendo metaforicamente una porta che consenta loro di vedere il mondo attraverso lenti interpretative maturate, condivise ed ampliate nel corso del tempo. Il principio che fa da sfondo a questo ragionamento è quello del *lifelong learning* ossia la capacità di organizzare un pensiero scientifico, ancor prima che un sapere scientifico, in grado di auto-sostanziarsi proprio grazie a quelle lenti riflessive che, suggerendo sempre nuove domande e nuovi stimoli,

consentono di maturare possibili risposte che pongono le proprie fondamenta proprio sulle conoscenze pregresse.

È importante inoltre evidenziare il ruolo che la cosiddetta *warm cognition* ha nella didattica e nello studio della biologia. Letteralmente questa formula si può esprimere in italiano con i termini cognizione calda ma una traduzione più appropriata sarebbe forse “insegnamento ad alta temperatura emozionale” (Longo, 2014). Per riassumere brevemente il principio che muove questo recente filone di ricerca potremmo dire che l'emisfero destro e quello sinistro non codificano le informazioni in modo diverso ma anzi processano “flussi sincronici di qualità distinte, pensieri, emozioni e sentimenti” (Lucangeli, 2019, p. 10). Questo significa dunque che le informazioni che recepiamo e codifichiamo attraverso l'emisfero destro del nostro cervello, si legano saldamente a quelle che elaboriamo attraverso l'emisfero sinistro. In altre parole, le emozioni che proviamo e le informazioni che ci provengono dall'esterno sono vincolate da una strettissima sinergia. E dunque, cosa significa questo nell'azione didattica che ogni insegnante è chiamato a mettere in atto ogni giorno? Essere a conoscenza di questa implicazione significa per il docente riconoscere il valore delle emozioni nel processo di apprendimento degli studenti. Creare attività e percorsi didattici “emozionanti”, in grado quindi di stimolare il piacere per la scoperta e di attivare una risposta emotiva, diventa a tal punto un requisito indispensabile per rendere fruttuoso l'insegnamento e con esso l'apprendimento delle discipline. Tutto ciò si traduce, nell'ambito della biologia, in percorsi capaci di porre l'alunno nella condizione di sperimentare attraverso l'azione diretta poiché solo vivendo “sulla propria pelle” le scienze possiamo interessarcene. È inoltre opportuno sottolineare come le emozioni che il mondo vivente suscita non siano necessariamente solo amore e gioia ma possano definirsi anche come paura, rabbia o addirittura disgusto. Anche (e forse soprattutto) questo tipo di reazioni sono molto efficaci per uno studio proficuo delle scienze che permane anche nel lungo periodo. Per esemplificare, nell'ambito del progetto didattico di cui attraverso questo elaborato si vuol parlare, la manipolazione di piante con aculei o con odori particolarmente forti ha permesso ai bambini di ricordare e riconoscere con maggiore facilità le stesse rispetto ad altri arbusti proprio perché le reazioni istintive sono state marcate da urla o espressioni schifate. La comprensione dell'intrinseco legame tra cognizione ed emozione è dunque, per tornare al punto di partenza, un grosso vantaggio per il professionista educativo che

nell'esercizio della propria funzione può far affidamento sulla consapevolezza che "le conoscenze date "a caldo" non solo interagiscono meglio con altre conoscenze, ma sono anche più facilmente trasmissibili da persona a persona" (Longo, 2014, p.14).

1.2.2 Educazione ambientale, ecologia ed analisi del territorio

Il progetto presentato attraverso il presente elaborato poggia e si nutre in particolare della sinergia di ambiti disciplinari specifici: l'educazione ambientale, l'ecologia e l'analisi del territorio.

Se vogliamo innanzitutto parlare di ambiente e dunque dell'educazione ad esso associata non possiamo prescindere dal fare una dichiarazione: la tutela ambientale non è questione di moda, come spesso si sente invece sottolineare provocatoriamente da qualcuno. L'ambiente è un problema ampiamente discusso da molti anni e proprio questo dovrebbe bastare a evidenziare come la sua salvaguardia non sia una tematica di recente disvelamento.

La presa di coscienza effettiva relativa ai danni ambientali inferti dalle attività umane e praticamente irreparabili avviene attorno agli anni Sessanta e Settanta. Già con la formazione della CEE nel 1957, che diverrà poi Unione Europea, si sottolinea il compito degli Stati di promuovere la tutela e il miglioramento della qualità ambientale e da allora le principali politiche si sono mosse a prevenzione dei danni in base a minacce di sanzione. Per quanto riguarda l'Italia con la legge 349 che istituisce il Ministero dell'Ambiente nel 1986 ne promuove la tutela. (Santovito, 2015)

Il pianeta che abitiamo e il gigantesco sistema in cui è inserito con tutti i suoi sconvolgimenti sono odiernamente un problema a dir poco ingombrante e proprio per questo motivo richiedono un ingente lavoro di consapevolezza. Precedentemente si sottolineava l'importanza di vivere attivamente la scienza per restituirle tutta la concretezza che conserva o dovrebbe conservare. Con una precisazione di questo tipo alle spalle è allora opportuno che nell'insegnamento delle scienze si eserciti un chiaro riferimento alle questioni ambientali. In effetti, sviluppare in classe questa tematica incentiva non solo lo sviluppo di conoscenze effettive ma anche la promozione di comportamenti e buone pratiche ambientali. Riferendoci a queste ultime sarà utile sostenere la crescita non solo di norme di comportamento specifiche ma anche di una

“mentalità ecologica” (Longo, 2014) in grado di far dialogare coerentemente pensiero ed azioni.

Prima di entrare nel vivo dello studio dell'ecologia e successivamente passare a quella che si denomina analisi del territorio, è utile fare un'osservazione. Se si vuol parlare di queste due discipline che interessano e interrogano l'ambiente e il territorio occorre riconoscere che farlo non equivale solo a studiare un elemento a sé stante ma a riconoscere in esso anche l'azione umana. Paul Crutzen (2002) suggerisce il termine “Antropocene” per riferirsi al nuovo momento geologico in cui siamo entrati da un po' di tempo a questa parte. La parola nasce dall'unione di altri due termini traducibili con “uomo” e “nuovo”. In effetti, l'epoca che stiamo vivendo è segnata inequivocabilmente da una svolta che di naturale ha ben poco poiché vede spesso i suoi ritmi o equilibri biologici scombinati da alterazioni umane. “L'uomo è in grado di modificare con le sue attività tutti gli equilibri biologici, climatici, chimici della Terra” (Padoa-Schioppa, 2018, p. 133). Ovviamente, non è la prima volta che qualcosa altera l'equilibrio naturale ma è indubitabile che a governare questi cambiamenti è oggi una sola specie ossia la nostra, l'*homo sapiens*. Pensiamo ad esempio all'impatto dell'agricoltura sul territorio, allo sfruttamento delle terre, al massimo rendimento richiesto a terreni resi poco fertili dalla monocoltura e al conseguente massiccio utilizzo di fertilizzanti. O ancora, pensiamo all'impatto che la crescita industriale ha avuto e allo smaltimento di elementi tossici che hanno inquinato le acque. Pensiamo a quanto il buco dell'ozono si sia ingrandito e poi ridotto. Pensiamo alla caccia e alle implicazioni che hanno prodotto l'estinzione di moltissime specie. Queste sono tutte conseguenze del comportamento umano.

Fatta questa premessa allora si può riconoscere che la forza geomorfologica che l'uomo ha accresciuto nel tempo ha rivoluzionato l'assetto ecologico e ha quindi sollevato un grosso problema poiché a lungo andare l'alterazione è diventata eccessiva e con essa lo sfruttamento delle risorse terrestri. Diamond (2005) parla di “fallimenti locali” riferendosi a quelle civiltà crollate per aver ignorato i limiti ambientali locali e Padoa-Schioppa (2018) sottolinea come ad oggi essi possano diventare disastri di proporzioni globali. Quello che viviamo è dunque un momento inedito diverso da qualsiasi altro e in questa transizione s'insinuano abilmente la biologia, l'ecologia e l'educazione ambientale. Lo studio di queste discipline soprattutto nel primo ciclo scolastico aiuta ad individuare i cambiamenti che sono in essere e quelli che rischiano di minacciare il nostro

futuro per poterli ridimensionare o prevenire sviluppando al contempo negli alunni la mentalità ecologica di cui parlava Longo (2014) e l'interiorizzazione di buone norme di comportamento tese a tutelare l'impatto umano sull'ambiente.

Il termine ecologia viene utilizzato per la prima volta nel 1866 da Ernst Haeckel (Padoa-Schioppa, 2018). Se consideriamo l'etimologia vediamo che le due derivazioni greche di cui è composto sono οἶκος traducibile con dimora e λόγος ossia studio. L'ecologia dunque sarebbe, a operare una traduzione letterale, lo studio della dimora, precisamente della nostra. Haeckel definisce questo ambito disciplinare come “la totalità della scienza delle relazioni tra un organismo con l'ambiente” (1866) contemplando la presenza di elementi organici ed inorganici. Krebs in tempi più recenti sostiene che l'ecologia sia “lo studio scientifico dei fattori che determinano la distribuzione e l'abbondanza degli organismi sulla Terra” (1972). Come è evidente allora questo è un ambito della biologia in cui si fondono differenti discipline. Il carattere multidisciplinare di questa branca delle scienze coinvolge dunque *in primis* la biologia ma la mette in relazione con molte discipline di vario carattere. Infatti l'ecologia è stata riconosciuta come disciplina autonoma relativamente di recente ma prima di questo passo alcune teorie, passando per altre discipline, l'avevano intersecata. Il fatto che all'interno dell'ecologia diverse discipline si incrocino è a ben pensarci il frutto stesso della materia d'indagine. Se parliamo di ecosistemi ci riferiamo all'insieme di organismi viventi e componenti abiotiche che scambiano tra loro energia e materia in un'area limitata della biosfera (Santovito, 2015) e farne studio approfondito equivale a parlare, solo per citare alcuni esempi, della storia di una specie e di quella dell'ambiente, della geografia fisica e socio-politica che contraddistingue un luogo (Santovito, 2015), della chimica che regola o al contrario di quella che inquina il mondo. Riconoscere le implicazioni multidisciplinari che entrano in gioco quando si parla di ecologia equivale a tracciare percorsi e collegamenti tra materie restituendo alle scienze, alla biologia e all'ecologia il loro significato primario ossia la loro capacità di capire il mondo e i suoi meccanismi. Inoltre “a questa capacità di collegare conoscenze diverse si può dare un nome molto altisonante: *cultura*” (Longo, 2014, p.13); da insegnanti allora tanto più incentiveremo l'attivazione di collegamenti interdisciplinari, tanto più saremo in grado di “produrre” cultura.

Dopo aver discusso dell'importanza della disciplina ecologica e della sua multidisciplinarietà possiamo approdare allo *step* successivo ossia quello riguardante l'educazione ambientale. Il termine "educazione ambientale" è stato coniato da William B. Strapp nel 1969 che ad essa ha assegnato il compito di guidare la società attraverso il tortuoso cammino della presa di conoscenza dell'ambiente biofisico e dei suoi problemi (Strapp *et al.*, 1969). A partire dagli anni Sessanta del Novecento i problemi e le digressioni tipiche dell'ecologia fuoriescono dal confinamento strettamente scientifico che gli era stato attribuito e irrompono nella quotidianità trasportati da notizie giornalistiche e discorsi politici. In questo frangente Eugene Odum (1953,1963) e Rachel Carson (1962) sottolineano dinanzi all'opinione pubblica come l'educazione avesse (e abbia) un ruolo centrale nell'urgente presa di posizione circa i problemi ambientali. Nonostante la sua importanza, l'educazione ambientale è stata per lungo tempo ridotta all'interno dell'ambito scientifico. Probabilmente causa di quanto appena sottolineato risiede anche nella frustrazione conseguente agli scarsi risultati che le singole azioni, per quanto importantissime, hanno su problemi ambientali che di giorno in giorno diventano sempre più grandi e difficili da contenere. Alcuni autori sottolineano la possibilità di leggere la crisi ambientale come un modo per rivedere i modelli democratici, economici e creativi che caratterizzano la nostra epoca e che si stanno rendendo sempre più insostenibili se paragonati alla condizione della Terra. (Padoa-Schioppa, 2018).

In questo contesto l'educazione ambientale ha fortissima rilevanza poichè solo grazie ad essa sarà possibile riesaminare la realtà che ci circonda per scorgere proprio quei limiti incompatibili con una fruttuosa gestione del futuro. Palmer e Neal (1994) sottolineano come l'educazione ambientale debba articolarsi in: educazione *sull'*ambiente, educazione *per* l'ambiente ed educazione *nell'*ambiente. Con la prima formula ci si riferisce alla sezione più vicina all'ambito dell'ecologia "pura" ossia quella inerente le conoscenze basilari, le nozioni e la consapevolezza circa i problemi che le varie problematiche comportano o comporteranno. L'educazione per l'ambiente è invece quella che riguarda in particolare le buone abitudini e le possibili azioni attuabili su più piani per ridimensionare i problemi odierni. Infine l'educazione nell'ambiente è quella che vira maggiormente verso l'*outdoor education* e il *dirty teaching* (Robertson, 2014) cioè la possibilità di concepire lo spazio aperto come luogo per fare esperienza, per "sporcarsi le mani" e dunque per conoscere e scoprire.

Inoltre l'enfatizzazione della prospettiva estetico-emozionale è forse una delle chiavi più efficaci per far maturare negli alunni un corretto rapporto con le componenti naturali con cui abbiamo a che fare. Rendere gli studenti consapevoli della bellezza che la natura ci regala in ogni sua forma equivale a formare cittadini in grado di concepire che “durante la nostra vita cittadina dobbiamo sempre sentirne la nostalgia” (Longo, 2014, p. 76) e che percepiscono che “i problemi ecologici sono seri e importanti emozionalmente, prima ancora che razionalmente” (Santovito, 2015, p. 146).

Quanto fin qui affermato è stato consolidato attraverso la redazione delle “Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile” (2009) concordate tra Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Ambiente. In esse si riconosce il ruolo della scuola nella promozione della sensibilità che pone l'accento su quell'interdipendenza tra uomo e ambiente evidenziata sin dal 1992 con la dichiarazione della Conferenza delle Nazioni Unite su ambiente e sviluppo di Rio de Janeiro ribadita, più di recente, attraverso gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030. L'educazione ambientale è un valore fondamentale per la formazione della persona e del cittadino che in questo modo sarà chiamato a relazionarsi con l'ambiente, il pianeta e le scelte socio-politiche ad esso correlate. Il documento incoraggia a promuovere attività didattiche tese a sviluppare “la comprensione delle problematiche”, la consapevolezza che è possibile rispettare, conservare, migliorare e valorizzare l'ambiente e il territorio” e “la riflessione sul valore delle risorse naturali [...] come bene comune e come diritto universale” (Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile, 2009, p. 14). Le linee affermano poi che i percorsi di Cittadinanza e Costituzione debbano prendere in considerazione la conoscenza del proprio territorio e “il recupero del senso d'appartenenza attraverso una concezione solidaristica della tutela ambientale e d'eredità del patrimonio naturale” (Linee guida per l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile, 2009, p. 11).

Proprio questi obiettivi allora ci permettono di parlare dell'ultimo punto di questa sezione, ossia l'analisi del territorio intersecata con la didattica. Potremmo dire che l'analisi territoriale si configura come quel campo delle scienze sociali che cerca di far aderire le caratteristiche territoriali al benessere umano coltivando e promuovendo lo sviluppo sostenibile attraverso lo studio del territorio. In questo ambito il territorialista Alberto Magnaghi assembla un dizionario che disegna attorno a diversi termini tipici della biologia o della geografia un significato sociale. Tra queste parole c'è “Territorio” che

qui viene descritto come “il prodotto dinamico del processo di coevoluzione di lunga durata fra insediamento umano e ambiente naturale” (Magnaghi, 2020, p. 43). Questa definizione mette in luce come il territorio sia in realtà il frutto di un processo che lo identifica come soggetto vivente ad alta complessità. In questa relazione continua il territorio modificato si ridefinisce come neo-ecosistema perché gli elementi al suo interno, sia quelli di matrice antropica sia quelli di origine naturale (purtroppo o per fortuna) vivono in sinergia.

Rendersi consapevoli di questa interazione che rende complessa la realtà naturale pura, implica nell’ambito della didattica la necessità di adottare un approccio sistemico per creare attività didattiche coerenti e non caduche. Nella pratica quotidiana la modifica territoriale avviene secondo diverse modalità che interessano anche associazioni o progetti specifici. Ciò significa, nella pratica della progettazione didattica, rendersi consapevoli delle iniziative presenti sul territorio per ancorare le attività didattiche al territorio e dar loro senso e unitarietà attraverso la presentazione o l’intervento di progetti e enti specializzati in discipline di vario tipo.

Per concludere, pensare che l’uomo debba astenersi dal modificare lo spazio che vive è irrazionale oltre che irragionevole ed ingenuo e non costituisce nemmeno la base per un’educazione ambientale duratura. Non si tratta infatti di eliminare ogni attività umana che sconvolga l’assetto naturale pre-esistente, quanto più di incentivare quello sviluppo sostenibile che riesce a rispettare i limiti e i diritti del territorio e dell’ambiente come fossero esseri senzienti a tutti gli effetti, senza fare di essi delle vittime senza voce. Gestire la realtà naturale come una risorsa, prima che come un limite è un buon presupposto per uno sviluppo socio-economico e politico prolungato nel tempo.

1.2.3 La normativa: Indicazioni Nazionali e Competenze Chiave Europee

Fino a non molti anni fa la scuola e dunque il corpo docente gestiva il tempo-scuola disciplinare in base a quelli che si denominavano programmi ministeriali. Questa scansione lasciava tuttavia a ben pensarci poco spazio all’autonomia scolastica e a quella d’insegnamento. Così, in brevissimo tempo, nell’arco di una ventina d’anni, la scuola si è molto modificata dal punto di vista normativo. La documentazione che nasce, o meglio che evolve, risponde in sintesi ai più recenti orientamenti scolastici, educativi, pedagogici, didattici e disciplinari. La necessità di leggere le scuole come organo in grado

di operare scelte razionali e consapevoli in maniera democratica attraverso gli organi collegiali, allora, supporta la nascita di documenti come PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e RAV (Rapporto di Auto-Valutazione) che certificano, esplicano, qualificano e validano le preferenze degli istituti.

Allo stesso tempo tuttavia, almeno in campo disciplinare e didattico si rende necessario conservare un tracciato comune a tutti gli insegnanti ridisegnando l'autonomia d'insegnamento attraverso la proposizione di obiettivi come traguardi cui giungere nel modo che più si ritiene corretto professionalmente parlando. Nascono così le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione che subiscono numerose modifiche negli anni. In particolare le Indicazioni Nazionali del 2012 vengono pubblicate come decreto ministeriale (D.M. 254 del 16 novembre 2012, diffuso nella Gazzetta Ufficiale n.30 del 5 febbraio 2013) e riguardano tutto il ciclo scolastico che comprende la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado.

Il documento disegna forse, più che delle traiettorie, dei punti d'arrivo che all'interno dello stesso si denominano appunto come obiettivi d'apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze. I primi contraddistinguono i campi del sapere, le conoscenze e le abilità, sono utilizzati dagli insegnanti nell'attività di progettazione e sono organizzati in periodi didattici lunghi. Dagli obiettivi si giungerà poi invece ai traguardi per lo sviluppo delle competenze che sono "riferimenti ineludibili per gli insegnanti" (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 18) per lo sviluppo completo degli alunni.

Le Indicazioni Nazionali si aprono con la Lettera del Ministro che nell'annunciare la pubblicazione del decreto ministeriale traccia un sunto della storia e delle finalità dello stesso. In particolare si sottolinea come l'attività di revisione sia stata compiuta in breve tempo a causa dell'urgenza normativa e di come il documento sia in realtà il frutto di un processo collettivo che ha visto la lettura, l'ispezione e il suggerimento di modifiche da migliaia di istituzioni scolastiche. Questo, sottolinea il Ministro, è un segno positivo poiché rappresenta la volontà dei docenti di partecipare al processo di costruzione di una scuola comune e democratica attraverso la discussione di temi legati alla cultura, alla società, all'educazione che riconoscono il ruolo della scuola nel far fronte a una realtà sempre più impegnativa.

Dopo aver dato una collocazione al documento in analisi si passa ora ad analizzare i riferimenti che lo stesso identifica per l'insegnamento delle scienze.

A pagina sedici delle Indicazioni Nazionali si disegna innanzitutto un profilo delle competenze attese al termine del primo ciclo d'istruzione, dunque al termine della scuola secondaria di primo grado.

Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione
<p>Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.</p> <p>Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.</p> <p>Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.</p> <p>Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.</p> <p>Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.</p> <p>Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.</p> <p>Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.</p> <p>Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.</p> <p>Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.</p> <p>Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.</p> <p>Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.</p> <p>In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.</p>

Figura 1 Profilo delle competenze attese al termine del primo ciclo di istruzione (Indicazioni Nazionali, 2012, p.16)

Pur ammettendo che l'ambito di intervento dell'elaborato di tesi di laurea in questione si colloca all'interno della scuola primaria e che il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria si interessa prettamente della scuola dell'infanzia e di quella primaria, si ritiene comunque importante citare le competenze

attese globalmente al termine della scuola secondaria di primo grado. Infatti in questo contesto si ritiene importante riconoscere che queste competenze segnano dei tracciati lungo i quali far correre lo sviluppo globale di tutte le attività didattiche sin dalla primissima esperienza scolastica per crescere persone consapevoli e responsabili. Dunque si sottolinea come questo quadro non sia solo un punto d'arrivo ma contempli lo sviluppo dello stesso a partire dalla scuola dell'infanzia sino a giungere perfezionato alla scuola primaria per approdare poi alla scuola secondaria di primo grado ove maturerà ulteriormente pronto a rimettersi in discussione coi cicli d'istruzione successivi.

Tralasciando le competenze che riguardano altri campi disciplinari (anche se in realtà molte di esse sono trasversali), quelle che qui ci interessano e che sollevano idee già discusse nelle sezioni precedenti, sono quelle evidenziate in *Figura 1*. Ci si aspetta perciò che al termine della scuola secondaria di primo grado gli allievi siano in grado di utilizzare il proprio senso critico per verificare se dati e fatti siano o meno attendibili. Se è vero che da un certo punto di vista questo è un obiettivo forse un po' ambizioso, è pur sempre vero che ci si può aspettare che alunni allenati a discutere le informazioni, a indagare con curiosità il mondo e a porsi delle domande siano in grado di mettere in discussione fatti che non rispondono a nessuna conoscenza matematica o scientifico-tecnologica posseduta. Un'altra competenza rilevante che si lega strettamente a quanto appena affermato riguarda il possesso di un pensiero razionale per impiegare la propria capacità di *problem solving* utilizzando le proprie conoscenze e i dati certi pur riconoscendo i "limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche". Ancora, il documento enfatizza la funzione positiva della curiosità e della ricerca di senso dell'orientamento temporale e spaziale e riconosce all'alunno la capacità di osservare e interpretare ambienti, fatti e fenomeni. Tutte queste competenze evidenziano le caratteristiche di un pensiero scientifico e razionale in grado di riconoscere nel mondo un luogo di cui fare esperienza e all'interno del quale individuare fatti certi rispettando al contempo le posizioni altrui su questioni che non rimandano ad un'unica interpretazione.

Passando ora ad analizzare più da vicino l'ambito didattico inerente le scienze e la biologia ci si soffermerà sulla scuola dell'infanzia e su quella primaria individuando i principali orientamenti e ove possibile gli obiettivi e i traguardi specificati per ciascun ciclo. Per quanto concerne la scuola primaria saranno mostrati tutti gli obiettivi e i

traguardi individuati per la stessa ma saranno evidenziati quelli facenti riferimento specificamente alla biologia.

Le indicazioni per la scuola dell'infanzia sono organizzate in maniera differente rispetto al ciclo scolastico successivo. Le finalità che essa si propone riguardano quattro temi chiave che si interessano, più che alle discipline specifiche, alla trasversalità della persona: consolidamento dell'identità, sviluppo dell'autonomia, acquisizione di alcune competenze orientate verso la ludicità e la curiosità verso il mondo e promozione delle prime esperienze di cittadinanza. Ritornando a quanto sottolineato precedentemente, un'attività d'avviamento alla cittadinanza potrebbe e dovrebbe consistere nel “porre le basi per un comportamento rispettoso dell'ambiente e della natura” (Padoa-Schioppa, 2018, p. 22). Tutti gli obiettivi vengono poi divisi in campi d'esperienza che non rimandano direttamente all'ambito della biologia, ma all'interno di alcuni di essi possiamo scorgere qualcuno di carattere scientifico.

Ne “Il sé e l'altro” innanzitutto si rimanda alla facoltà dei bambini di formulare tanti “perché” su questioni di diverso genere ponendo anche domande sul mondo e l'esistenza nonché osservando “la natura e i viventi nel loro nascere, evolversi ed estinguersi” . Seppur Padoa-Schioppa (2018) sottolinei come sia impossibile assistere all'estinzione degli esseri viventi e come il termine evoluzione sia qui utilizzato erroneamente, questa capacità pone le basi per un pensiero scientifico e razionale in grado di cogliere nessi di causa-effetto o spiegazioni di svariato tipo. Il traguardo per lo sviluppo della competenza che qui ci interessa è “Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio” che restituisce la possibilità di affrontare temi di educazione ambientale e cittadinanza riconoscendo ad esempio nell'ambiente naturale i segni antropici.

“Il corpo e il movimento” delinea tutta la sfera afferente alla corporeità del bambino e nel farlo sottolinea come in questo ciclo scolastico il movimento rappresenti “il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre”. Possiamo affermare anche in questo frangente che le attività di esplorazione citate dal documento rappresentano una prima forma d'indagine e possono aderire all'ambito della biologia. Il corpo stesso poi rappresenta non solo il mezzo attraverso cui scopriamo ma anche l'oggetto stesso dell'attenzione scientifica. Inerentemente, i traguardi correlati sono “Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e

adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione” e “Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento”.

“La conoscenza del mondo” è il campo d’esperienza che maggiormente si avvicina

Traguardi per lo sviluppo della competenza
Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.
Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.
Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.
Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.
Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.
Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell’operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.
Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

Figura 2: Campo d’esperienza “la conoscenza del mondo”, Traguardi per lo sviluppo di competenza (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 29)

al modo di “fare scienze” che caratterizzerà nei cicli successivi l’insegnamento della biologia e della matematica. I traguardi per lo sviluppo di competenza sono riportati in *Figura 2* e rappresentano il sunto del prologo introduttivo di questo campo d’esperienza. In esso si opera un’introduzione al metodo scientifico sottolineando l’opportunità di osservare piante e animali (Padoa-Schioppa, 2018). Questa attenzione posta sull’attività d’osservazione è essenziale poiché senza di essa non sarebbe possibile relazionarsi con il pensiero e il metodo scientifico “che come tutti sanno, è il sistema con cui si può avere una conoscenza oggettiva, affidabile, verificabile e condivisibile della realtà” (Santovito, 2015, p. 27).

Per quanto riguarda invece le scienze nella scuola primaria le Indicazioni Nazionali del 2012 ribadiscono come il metodo scientifico si caratterizzi di momenti osservativi e interpretativi supportati da modelli che possono essere modificati. In questo frangente si sottolinea l’importanza di una didattica attiva che ponga enfasi sul concetto d’osservazione e su quello di ricerca per incoraggiare la formulazione di domande su fenomeni. Si evidenzia dunque l’importanza del coinvolgimento degli alunni e della proposizione di esperimenti e esplorazioni che sviluppino ipotesi e interpretazioni in spazi non necessariamente laboratoriali ma anche naturali.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria
<p>L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.</p> <p>Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.</p> <p>Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali.</p> <p>Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli.</p> <p>Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.</p> <p>Ha consapevolezza della struttura e dello sviluppo del proprio corpo, nei suoi diversi organi e apparati, ne riconosce e descrive il funzionamento, utilizzando modelli intuitivi ed ha cura della sua salute.</p> <p>Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale.</p> <p>Esponde in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato.</p> <p>Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.</p>

Figura 3: Scienze, Traguardi per lo sviluppo di competenza al termine della scuola primaria (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 67)

I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria inerenti in generale l'ambito scientifico sono riportati in *Figura 3*, "Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali" rimanda invece specificamente all'ambito della biologia. In linea con l'introduzione generale, potremmo affermare che in questi traguardi si pone l'accento sulla curiosità, sull'osservazione, sulla sperimentazione come base solida del pensiero e dell'approccio scientifico. Importante inoltre in questo frangente è l'ultimo traguardo che sottolinea l'utilizzo di un'esposizione chiara attraverso un linguaggio appropriato. È fondamentale ricordare che come sottolinea l'Enciclopedia Treccani le scienze "si avvalgono di linguaggio formalizzati" (Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/scienza/>, ultima consultazione: 10/04/2024) e che dunque "fare scienza" alla scuola primaria significa anche utilizzare termini specifici o almeno avviare gli alunni verso questa possibilità.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

Esplorare e descrivere oggetti e materiali

- Individuare, attraverso l'interazione diretta, la struttura di oggetti semplici, analizzarne qualità e proprietà, descriverli nella loro unitarietà e nelle loro parti, scomporli e ricomporli, riconoscerne funzioni e modi d'uso.
- Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà.
- Individuare strumenti e unità di misura appropriati alle situazioni problematiche in esame, fare misure e usare la matematica conosciuta per trattare i dati.
- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati ai liquidi, al cibo, alle forze e al movimento, al calore, ecc.

Osservare e sperimentare sul campo

- Osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali, realizzando allevamenti in classe di piccoli animali, semine in terrari e orti, ecc. Individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali.
- Osservare, con uscite all'esterno, le caratteristiche dei terreni e delle acque.
- Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali (ad opera del Sole, di agenti atmosferici, dell'acqua, ecc.) e quelle ad opera dell'uomo (urbanizzazione, coltivazione, industrializzazione, ecc.).
- Avere familiarità con la variabilità dei fenomeni atmosferici (venti, nuvole, pioggia, ecc.) e con la periodicità dei fenomeni celesti (di/notte, percorsi del Sole, stagioni).

L'uomo i viventi e l'ambiente

- Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente.
- Osservare e prestare attenzione al funzionamento del proprio corpo (fame, sete, dolore, movimento, freddo e caldo, ecc.) per riconoscerlo come organismo complesso, proponendo modelli elementari del suo funzionamento.
- Riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri.

Figura 4: Scienze, Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria (indicazioni Nazionali, 2012, p.67)

In *Figura 4* sono presentati gli obiettivi d'apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria che vengono divisi in tre macro categorie. In generale possiamo dire che la seconda è quella che maggiormente compete la biologia e racchiude nel suo primo obiettivo "buona parte delle indicazioni relative alla biologia per i primi tre anni di scuola" (Padoa-Schioppa, 2018, p. 30). Infine con la terza categoria si concretizza la possibilità di mutare la prospettiva staccandosi da un atteggiamento antropocentrico.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Oggetti, materiali e trasformazioni

- Individuare, nell'osservazione di esperienze concrete, alcuni concetti scientifici quali: dimensioni spaziali, peso, peso specifico, forza, movimento, pressione, temperatura, calore, ecc.
- Cominciare a riconoscere regolarità nei fenomeni e a costruire in modo elementare il concetto di energia.
- Osservare, utilizzare e, quando è possibile, costruire semplici strumenti di misura: recipienti per misure di volumi/capacità (bilance a molla, ecc.) imparando a servirsi di unità convenzionali.
- Individuare le proprietà di alcuni materiali come, ad esempio: la durezza, il peso, l'elasticità, la trasparenza, la densità, ecc.; realizzare sperimentalmente semplici soluzioni in acqua (acqua e zucchero, acqua e inchiostro, ecc.).
- Osservare e schematizzare alcuni passaggi di stato, costruendo semplici modelli interpretativi e provando ad esprimere in forma grafica le relazioni tra variabili individuate (temperatura in funzione del tempo, ecc.).

Osservare e sperimentare sul campo

- Proseguire nelle osservazioni frequenti e regolari, a occhio nudo o con appropriati strumenti, con i compagni e autonomamente, di una porzione di ambiente vicino; individuare gli elementi che lo caratterizzano e i loro cambiamenti nel tempo.
- Conoscere la struttura del suolo sperimentando con rocce, sassi e terricci; osservare le caratteristiche dell'acqua e il suo ruolo nell'ambiente.
- Ricostruire e interpretare il movimento dei diversi oggetti celesti, rielaborandoli anche attraverso giochi col corpo.

L'uomo i viventi e l'ambiente

- Descrivere e interpretare il funzionamento del corpo come sistema complesso situato in un ambiente; costruire modelli plausibili sul funzionamento dei diversi apparati, elaborare primi modelli intuitivi di struttura cellulare.
- Avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio. Acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità.
- Riconoscere, attraverso l'esperienza di coltivazioni, allevamenti, ecc. che la vita di ogni organismo è in relazione con altre e differenti forme di vita.
- Elaborare i primi elementi di classificazione animale e vegetale sulla base di osservazioni personali.
- Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo.

Figura 5: Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 68)

In Figura 5, infine, sono riportati gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria. In questo contesto si noti come i diversi obiettivi corrispondono ad un'implementazione della capacità di osservare, sperimentare e dedurre scendendo in un'analisi sempre più puntuale dei fenomeni studiati anche attraverso la costruzione di modelli e l'imprescindibile necessità, odiernamente messa in discussione, di "acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità".

I limiti che Santovito (2015) individua per quanto concerne la discussione degli obiettivi inerenti la biologia, l'ecologia e l'educazione ambientale riguardano il mancato

riferimento ad organismi viventi diversi da piante e animali e lo scarso peso dato allo sviluppo del pensiero ecologico sin dalla scuola primaria.

Il documento appena analizzato si lega inoltre in maniera simbiotica alle Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018. Queste individuano otto Competenze Chiave Europee reggenti sul diritto fondamentale all'istruzione e alla formazione inclusive e di qualità, finalizzate alla partecipazione cosciente e responsabile di ogni cittadino alla società. (*Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.)*, 2018). Tutti i traguardi di sviluppo e gli obiettivi di apprendimento sopra discussi si ritrovano in una delle otto competenze di seguito elencate: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale e competenza matematica, competenza in scienze, tecnologie e ingegneria.

Quella che qui ci interessa maggiormente è naturalmente l'ultima ed in particolare l'ambito delle scienze. Per quanto riguarda dunque la competenza scientifica, tecnologica e ingegneristica, le Raccomandazioni affermano che essa “comprende la conoscenza essenziale dei principi di base del mondo naturale, dei concetti scientifici fondamentali, delle teorie, dei principi e delle metodologie, delle tecnologie e dei prodotti e processi tecnologici riconoscendo l'impatto sul mondo naturale delle scienze, della tecnologia, dell'ingegneria e delle attività umane in generale” (trad. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.)*, 2018, inedita). Nel testo si sottolinea anche come questa competenza dovrebbe mettere l'individuo nella posizione di cogliere rischi ed opportunità delle principali teorie scientifiche. Di nuovo, come si evidenziava per le Indicazioni Nazionali, si enfatizza l'importanza dell'osservazione e dell'abilità di usare il pensiero logico e razionale per verificare ipotesi o per rivederle quando esse contraddicono i più recenti esperimenti. Anche in questo contesto si rimanda poi al senso critico e alla capacità di utilizzare gli strumenti tecnologici per giungere a conclusioni o decisioni. La sezione dedicata alla competenza scientifica termina all'interno del documento definendo l'atteggiamento che dovrebbe caratterizzare questa disciplina che comprende la curiosità e la preoccupazione

per le questioni etiche legate alla sostenibilità ambientale e al progresso scientifico anche in relazione ai problemi personali, familiari, comuni e globali.

Importanti sono però anche la competenza in materia di cittadinanza e la competenza personale e sociale con la capacità di imparare ad imparare. La prima si riferisce alla possibilità di agire secondo *modus operandi* tipici di futuri cittadini in grado di assumersi con impegno e serietà le responsabilità che la società impone per un vivere civile e sostenibile (trad. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.)*). In ambito scientifico ed ecologico questa competenza si appoggia dunque all'educazione ambientale e alla riuscita di percorsi educativi in grado di stimolare negli alunni la germinazione di comportamenti sorretti da razionalità e buon senso nonché dalla facoltà di tramandare ai posteri gli stessi. La seconda competenza riguarda invece la possibilità di riflettere su sé stessi, di gestire consapevolmente le proprie risorse e di rendersi autonomi nella fruizione delle informazioni che un mondo iper-globalizzato ci propone quotidianamente. Tale ragionamento si ricollega a quanto evidenziato nei capitoli precedenti ossia all'opportunità di costruire nei destinatari di progetti in ambito scientifico senso critico e autonomia di pensiero e decisionale offrendo loro strumenti utili a costruire competenze ancor prima che conoscenze.

Infine la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale si lega alla tutela del patrimonio locale e inerisce dunque l'ambito dell'ecologia attraverso la possibilità di identificare le potenzialità territoriali rinvenendo al contempo le specificità delle culture altrui e imparando a dialogare incrementando la possibilità di aprirsi al mondo e alla sua cura.

In conclusione, si ribadisce in questa sede l'importanza di concepire le scienze e in particolare la biologia come disciplina in grado di stimolare la produzione di domande elementari o esistenziali che se inserite in contesti collettivi pubblici o privati possono generare un dibattito filosofico, politico, sociale intenso. Porsi con curiosità verso il mondo e dunque adottare e valorizzare la connessione interdisciplinare di temi diversi offre anche la possibilità di avventurarsi verso discipline e conoscenze nuove ed inesplorate. Si ritiene allora significativo terminare questa sezione con le parole di Longo: "la vita esige continuamente da noi di avventurarci, almeno per un minuscolo tratto, oltre la nostra competenza stretta" (Longo, 2014, p. 15).

1.2.4 Metodologie didattiche attive nella biologia e nell'educazione ambientale

Disegnando una cornice metodologica attorno alla biologia come disciplina scientifica di cui fare esperienza sin dalla più tenera età è importante fare una precisazione di carattere generale. De Rossi e Messina (2015) occupandosi di pedagogia, insegnamento competente e apprendimento significativo sottolineano come nell'esercizio della propria funzione l'insegnante abbia l'onere di individuare i tratti distintivi di ciascun alunno. Ciò però non basta a porre le basi per una "formazione completa, finalizzata a realizzare non solo "porzioni" e prodotti, ma identità" (Messina & De Rossi, 2015, p. 119). Un docente deve allora essere in grado di riconoscere come la natura delle persone possa migliorare ed evolvere attraverso l'educazione e la formazione declinata in percorsi inclusivi che tengano conto dell'identità e delle aspirazioni personali. Se contempliamo dunque l'importanza di far aderire le scelte metodologiche e educative alla natura delle persone e delle classi che sono per loro natura sempre diverse ed inedite allora non possiamo esimerci dall'ammettere che non esistono cornici didattiche universalmente applicabili.

Se tutto questo è vero però, è altrettanto condivisibile pensare che una disciplina come la biologia non possa che prediligere forme metodologiche che contemplano maggiormente il coinvolgimento e la partecipazione attiva.

A tal proposito Santovito (2015) sottolinea come sia essenziale innanzitutto stimolare l'interesse e la curiosità. "La squisita arte dell'insegnamento ha molto a che fare con l'escogitare il modo di trasmettere i fondamenti del curriculum attraverso modalità che le giovani menti trovano irresistibili" (Tomlinson, 2006, p.97): questa è forse la sfida più difficile ma anche il presupposto senza il quale non riusciremmo a costruire competenze durature e a rendere l'alunno protagonista attivo del proprio processo d'apprendimento. In questo frangente le metodologie attive lasciano grande spazio di manovra perché contemplano proprio l'azione, la partecipazione, il coinvolgimento basandosi sul principio di *learning by doing* di cui parlava Dewey.

Uno strumento molto utile nella proposizione di percorsi inerenti l'educazione ambientale è la didattica per progetti (Padoa-Schioppa, 2018). Essa consiste nel coinvolgimento degli alunni in progetti di svariata natura che coniughino le azioni intraprese ad un percorso educativo (Nigris, 2005) in grado di produrre e promuovere cambiamenti sia nei soggetti che svolgono l'azione che in quelli cui il progetto si rivolge.

Ciò significherà, nell'ambito dell'educazione ambientale, rendere gli alunni partecipi del proprio apprendimento e allo stesso tempo consegnare il compito di promuovere pratiche e atteggiamenti ecologici incoraggiando così anche la partecipazione responsabile alla società.

La didattica laboratoriale è parte integrante e costitutiva delle metodologie attive e rappresenta forse lo strumento più utile ad avvicinare i ragazzi alle scienze (Padoa-Schioppa, 2018). Nonostante si contraddistingua per il suo carattere concreto e attivo, il laboratorio può essere comunque corrotto da un approccio di tipo trasmissivo se impostato in maniera erronea (Santovito, 2015). È importante allora co-progettare l'esperienza assieme agli alunni per sottolineare le finalità specifiche della stessa.

Santovito (2015) sottolinea inoltre come Ernst Mayr distingua due tipi di biologia che rispondono a due approcci laboratoriali diversi. La biologia funzionale si occupa della fisiologia degli organismi e delle loro interazioni funzionali tra organismo e ambiente e si fonda sul metodo sperimentale. La biologia evolutiva che riguarda invece le caratteristiche morfologiche degli organismi si fonda sul metodo osservativo-comparativo. Quest'ultimo è spesso sottostimato all'interno della biologia mentre invece riveste un ruolo importante tant'è vero che la capacità di osservare non è una facoltà innata, a differenza della capacità di vedere. L'attività grafica è molto proficua a tale scopo ed è spesso impiegata per la descrizione morfologica di molte componenti biologiche, pensiamo ad esempio agli erbari e alle rappresentazioni botaniche. Osservare e "percepire consapevolmente" (Santovito, 2015) richiedono un ragguardevole sforzo attentivo e pertanto la competenza associata a queste attività va allenata col tempo per favorire la consapevolezza che la scienza inizia proprio dal mondo che percepiamo, dalle domande che ci poniamo su di esso e dalla volontà di non fermarci ad una comprensione superficiale o parziale delle cose.

In questo approccio attivo all'insegnamento delle scienze non è da abolire la lezione a patto che essa presenti al suo interno, almeno in un tempo dedicato, dei momenti interattivi dedicati alla discussione, al dialogo, alla riflessione. Nigris (2005) individua due elementi essenziali perché possano sussistere i presupposti per la buona riuscita di un confronto collettivo: la possibilità di far emergere un problema da discutere e la presenza di più punti di vista. La discussione in gruppo, se ben mediata ed organizzata, è molto utile non solo a far emergere preconcose ed ipotesi (fase cruciale del metodo

scientifico) o a rinvenire soluzioni e risposte ma si configura anche come una buona strategia per sviluppare rispetto e ascolto reciproco.

Il format che spesso si lega alla discussione in quanto condivisione di idee e concetti è il *brainstorming*. Esso pretende un clima empatico e non valutativo in cui qualsiasi idea può essere presentata secondo le modalità che ciascuno preferisce e dev'essere ben accolta da chiunque partecipi all'interazione (Padoa-Schioppa, 2018).

Al di là di quale sia la metodologia migliore da utilizzare nell'ambito della biologia, ciò che qui appare importante sottolineare è come in linea generale il motto di Don Milani (1969) *I Care* debba muovere ogni interazione con gli alunni. Ciò non significa solo scorgere le strategie migliori per rendere produttive le lezioni ma darsi il tempo di conoscere la persona che si cela dietro all'allievo. Le metodologie attive si dimostrano parte essenziale di questo principio perché sono in grado di dare voce e amplificare le idee, le aspirazioni, le capacità e le competenze specifiche di ciascun alunno.

1.3 I contenuti

1.3.1 Programma MaB e Riserva naturale della Biosfera del Monte Grappa

Già nel bel mezzo della seconda guerra mondiale, culmine di un periodo bellico intenso che aveva visto l'Europa divenire teatro di orrori, si era sentita la necessità di riconoscere un'organizzazione sovranazionale in grado di tutelare la cultura e la pace su scala globale.

Nel 1945 nasce l'UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (traducibile con Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, la Comunicazione e l'Informazione) a cui l'Italia aderirà a partire dal 1947.



Figura 6: Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, Agenda 2030, ONU

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

L'Organizzazione, ad oggi, dichiara di contribuire attraverso i suoi programmi al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile definiti nell'Agenda 2030 adottata dall'ONU nel 2015 riportati in *Figura 6*.

Contestualmente ad un'attenzione sempre maggiore nei confronti delle tematiche ambientali testimoniata da conferenze come l'*Earth Summit* di Rio de Janeiro del 1992, odiernamente l'organizzazione vanta molti progetti a sostegno di tali temi.

Tra le convenzioni per l'ambiente e la biodiversità adottate dal Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica figura un programma nato nel 1971 nel corso della sedicesima Conferenza Generale UNESCO che prende il nome di "*Man and the Biosphere Programme*". Il progetto intergovernativo presenta molteplici finalità che coniugano educazione ambientale e sviluppo sostenibile. Esso fornisce infatti "basi scientifiche alle azioni di impulso all'uso sostenibile [...] delle risorse della cosiddetta "biosfera"" (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, <https://www.mase.gov.it/pagina/il-programma-uomo-e-biosfera-mab> , ultima consultazione: 12/04/2024) mentre incoraggia un dimensionamento equilibrato del rapporto tra uomo e ambiente.

Il Programma MaB opera nel contesto delle azioni al cambiamento climatico analizzando ad esempio le modificazioni che attività antropiche ed eventi naturali hanno arrecato alla biosfera e valutando le conseguenze di queste variazioni sull'uomo e sulla natura stessa con particolare riferimento alla perdita di diversità biologica e culturale che rappresentano una grossa minaccia al benessere umano. In tal senso è essenziale che lo sviluppo economico non avvenga ai danni dell'ambiente quanto più in un rapporto simbiotico ed ecosostenibile specialmente in una realtà che privilegia la formazione di città urbane metropolitane.

Tutto ciò si traduce nella promozione di una ricerca interdisciplinare per la tutela dei beni ambientali in ottica globale e cooperativa e nella gestione di ecosistemi integrati fatti di elementi antropici e naturali che danno vita ad aree dette Riserve della Biosfera. Esse rappresentano una sorta di lettera per le future generazioni, un sistema in cui mantenere vivo di generazione in generazione un *modus operandi* basato sull'ecosostenibilità e sullo studio delle tematiche ambientali. Le finalità di queste Riserve sono legate alla conservazione delle risorse naturali ed umane, allo sviluppo socio-economico sostenibile e al supporto logistico utile ad incoraggiare e sostenere le attività di ricerca (Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, Programma *Man and the Biosphere* UNESCO, Linee Guida Nazionali per le Riserve della Biosfera,

<https://www.mase.gov.it/pagina/linee-guida-nazionali-e-modelli> , ultima consultazione 12/04/2024).

Dal 15 settembre 2021 il Monte Grappa, dopo quattro anni di animazione territoriale, soddisfacendo i sette criteri per la richiesta e il riconoscimento, è entrato a far parte del lungo elenco di Riserve naturale della Biosfera (Monte Grappa *Biosphere Reserve*, <https://ilgrappa.it/montegrappa-riserva-della-biosfera/> , ultima consultazione: 12/04/2024). Questo riconoscimento ha dato avvio all'insediamento di organismi di *governance* tra cui l'assemblea consultiva organizzata in tavoli tematici.

Quattro sono in particolare gli ambiti su cui punta il territorio in analisi: storia, natura, sport e impresa. L' "Alpe Madre" è stata teatro di grandi battaglie durante la Prima Guerra Mondiale con il sacrario posto sulla sua sommità che reca i nomi dei soldati caduti ed ha rappresentato il rifugio delle formazioni partigiane durante la Seconda Guerra Mondiale. Il ricordo degli eventi bellici rappresenta il punto di partenza per la diffusione della pace e il contrasto alle violenze e ai soprusi cui la guerra sottopone sia in termini umani che ecologici. Oltre al suo indiscutibile valore culturale e storico il massiccio presenta una varietà faunistica, floristica e vegetale resistente che dà origine anche a prodotti caseari di alta qualità come il Morlacco ed il Bastardo del Grappa. Il territorio che il Monte Grappa ricopre è dunque ricco di eccellenze produttive e imprenditoriali tra cui spiccano rifugi e malghe che basano la propria etica sulla responsabilità sociale ed ambientale. Il paesaggio a cui si assiste attraversando i pendii e i sentieri del Grappa consente inoltre la pratica di diversi sport come il ciclismo o il *nordic walking* a contatto con la natura.

Sono stati istituiti diversi tavoli tematici che partecipano alla gestione del riconoscimento tra cui, citando solo alcuni esempi esplicativi, troviamo "Biodiversità coltivata ed allevata + Conservazione attiva" con funzione conservativa, "*Governance* turistica unitaria" per la funzione di sviluppo ed "Educazione al paesaggio" per il supporto logistico.

Quest'ultimo propone tra gli obiettivi l'educazione al paesaggio attraverso il coordinamento e il rafforzamento della proposta didattica e formativa a tutti i livelli scolastici. In particolare, Claudio Mistura, referente del tavolo tematico "Educazione al paesaggio", assieme a Serena Turrin, insegnante di Ecologia e Scienze Agrarie ed autrice di pubblicazioni di carattere scientifico e didattico ad oggi in pensione, hanno supportato

contenutisticamente e bibliograficamente la mobilitazione didattica in analisi attraverso questo elaborato.

1.3.2 Classificazione arborea ed arbustiva: ginepro, pino mugo, abete rosso, abete bianco, faggio e noce

Contestualizzando ciò che si andrà ad analizzare più nel dettaglio nei capitoli seguenti, durante la proposizione del progetto didattico presentato attraverso questo elaborato di tesi, ogni alunno ha redatto il proprio personale quaderno per il riconoscimento di alberi e arbusti del Monte Grappa.

Il prodotto realizzato assomiglia ad un erbario ma se ne differenzia per alcuni aspetti che riguardano la semplificazione del processo di etichettatura. Si ritiene dunque scientificamente e etimologicamente più appropriato riferirsi ad esso semplicemente con il termine “Quaderno”.

Per la costruzione di questo strumento d’analisi della vegetazione autoctona del Monte Grappa ci si è avvalsi, oltre che dell’esperienza e della preparazione degli esperti Serena Turrin e Claudio Mistura precedentemente citati, della *piccola guida per riconoscere 50 alberi del Veneto* di Giuseppe Busnardo edito da Veneto Agricoltura nel 2002 ristampato nel 2016, e del Portale alla Flora del Massiccio del Grappa (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, <https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=area>, ultima consultazione: 12/04/2024).

Per affrontare il progetto didattico è stato innanzitutto necessario distinguere il concetto di specie autoctona da quella alloctona. Le piante autoctone sono specie nate e cresciute in un determinato *habitat* che hanno nel tempo costruito relazioni simbiotiche con l’ecosistema che abitano. Le piante alloctone sono invece spesso invasive perché essendo importate o comunque inserendosi in un secondo tempo rispetto alle piante autoctone entrano in competizione con queste ultime e non possedendo predatori all’interno del nuovo ambiente rischiano di causarne l’estinzione.

Ciascuna sezione del Quaderno contiene uno o più campioni di pianta essiccati, alcune informazioni o curiosità inerenti l’arbusto o l’albero, una sua rappresentazione grafica e una scheda tecnica utile a descrivere i tratti essenziali dello stesso. Il metodo d’indagine utilizzato per la compilazione delle schede ha previsto in particolare l’utilizzo dei cinque sensi per individuare colore, forma, odore, consistenza e così via. La scheda

tecnica contiene le seguenti informazioni: nome scientifico, nome comune, nome dialettale¹, tipo di pianta (albero, arbusto o erbacea), foglie (colore e forma), fiori o frutti, usi della pianta ed altitudine.

La classificazione cui si è fatto ricorso procede in particolare per il riconoscimento delle piante tramite dicotomie: albero o arbusto, sempreverdi o non-sempreverdi caducifogli, latifoglie o aghifoglie, a foglie semplici o composte ed opposte o non-opposte. Alcuni termini rappresentano concezioni comuni mentre altre andranno probabilmente esplicate un po' meglio appoggiandosi alle definizioni reperibili all'interno della *Piccola guida per riconoscere 50 alberi del Veneto* precedentemente citata.

Albero e arbusto sono ad esempio concetti molto conosciuti e pur non risultando esperti del settore si saprà che l'albero si diversifica dall'arbusto per un tronco libero e rami che si dipanano dal termine di esso facendolo risultare spesso molto sviluppato in altezza. L'arbusto presenta rami che partono già dalla base del terreno, non hanno dunque un tronco libero e nella maggior parte dei casi non raggiungono altezze elevate.

I nomi sempreverde o il suo contrario non-sempreverde o caducifolia sebbene rimandino ad una caratteristica della foglie vanno riferiti all'albero o all'arbusto poiché sono essi a rimanere verdi tutto l'anno mentre un piccolo ricambio di foglie cade. Al contrario le piante non-sempreverdi o caducifolia si spogliano durante le stagioni avverse (nel nostro caso l'inverno) e cambiano colore nel corso dell'anno.

Si entra poi nello specifico del fogliame attraverso la classificazione dello stesso in categorie definite sulla base della forma. Le foglie aghiformi somigliano ad aghi stretti e lunghi e possono disporsi, come si vedrà, in maniera diversa mentre le latifoglie si caratterizzano per una lamina larga e/o lunga con forme molto differenti l'una dall'altra. In questo frangente alla classe è stata solo accennata l'esistenza delle foglie squamiformi poiché nessuna delle piante oggetto d'analisi presentava tale caratteristica.

Le foglie possono poi essere semplici o composte. Per distinguere le prime dalle seconde occorre riconoscere la presenza e la collocazione della gemma cosiddetta ascellare poiché proprio essa definisce l'inizio della foglie. Se in essa sono inserite più

¹ Nel presente elaborato il nome dialettale utilizzato per ciascuna pianta si riferisce alla località di Seren del Grappa, ma nella costruzione del Quaderno degli alunni ciascuno ha potuto utilizzare il proprio dialetto.

lamine la foglia sarà composta, se invece presenza una singola lamina la foglia sarà semplice.

Un'ulteriore classificazione consiste poi nell'identificazione delle foglie opposte da quelle non-opposte. Le prime presentano foglie inserite l'una di fronte all'altra, mentre le seconde comprendono tutte le altre situazioni che vanno dalle foglie alterne a quelle sparse o non regolarmente opposte.

All'interno del raccoglitore realizzato sono state analizzate sei piante differenti ossia Ginepro, Pino mugo, Abete rosso, Abete bianco, Faggio e Noce che verranno brevemente presentate in questo capitolo sia attraverso le informazioni utilizzate in classe sia attraverso nozioni d'approfondimento.

Il ginepro comune (*Juniperus communis*) detto Rusta in dialetto locale, fa parte della famiglia delle Cupressaceae (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Juniperus communis* L., https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=168&num=3056, ultima consultazione: 12/04/2024) ed è un arbusto spontaneo che, nonostante si distribuisca sia a basse che ad alte altitudini, si presenta in particolare a quote elevate sino ai 1300 metri poiché ricerca per crescere prati aridi ed incolti, radure e pascoli alpini. Nonostante molte Cupressaceae presentino foglie squamiformi, il ginepro è aghiforme e possiede aghi singoli ma ravvicinati a tre a tre, lunghi poco più di un centimetro e particolarmente acuminati. Gli arbusti sono sempreverdi e dioici quindi differenziati in piante maschili maggiormente “allungate” e piante femminili riconoscibili per la forma rotondeggiante e la presenza dei galbuli sferici (comunemente chiamati bacche di ginepro) che si raccolgono maturi ogni due anni (Busnardo, 2002). Tra gli utilizzi della pianta troviamo la produzione di grappe che “un tempo, avranno calmato [...] la sete dei montanari e, chissà, forse anche l'angoscia ed il terrore dell'uomo in guerra” (Rech & Turrin, 2018, p.67), la distillazione del superalcolico Gin prodotto a partire dalle bacche, l'aromatizzazione delle pietanze attraverso l'utilizzo dei galbuli e la produzione di tisane ed oli essenziali.

Il secondo arbusto di cui ci si è occupati è il Pino mugo. Esso, detto Muga in dialetto, fa parte della famiglia delle Pinaceae, cresce nella fascia montana fino alla cima del Monte Grappa (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Pinus mugo* Turra subsp. mugo:

https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=158&num=2913

ultima consultazione: 12/04/2024) ed è in genere spontaneo anche se a volte viene coltivato nei giardini a scopi ornamentali. Il suo nome scientifico ossia *Pinus mugo* Turra rappresenta un caso interessante. Il Pino mugo era certamente già esistente e conosciuto tra il 1500 e il 1600, nonostante ciò non trovò posto nelle opere di Linneo che nascono attorno alla metà del 1700. Fu allora il medico Antonio Turra che tra il 1664 e il 1766, colpito dalla particolarità di quei piccoli Pini e delle loro piccole pigne, durante le sue uscite nel vicentino e nel veronese si fece persuaso che essi si dovessero distinguere in qualche modo dagli altri Pini e assegnò loro un *identikit* corredato del loro nome antico che ancora oggi utilizziamo (Busnardo, 2002). Il Pino mugo è un aghifoglie sempreverde. Due caratteristiche lo rendono distinguibile dal resto dei pini: i suoi aghi sono inseriti “a due a due” sul ramo e le sue pigne ovoidali che vanno dai 5 agli 8 cm sono particolarmente piccole. La resina della pianta e le sue gemme sono inoltre molto odorose e presentando tratti balsamici si prestano alla produzione di grappe e oli balsamici. Proprio queste proprietà hanno portato nel corso del tempo ad una raccolta poco rispettosa e ad oggi la raccolta delle gemme e delle pigne così come la potatura del Pino mugo sono disciplinate dal Regolamento Regionale e sono possibili solo previa autorizzazione (Regolamento Regionale n.2 del 07 febbraio 2020, Prescrizioni di massima e di polizia forestale adottate ai sensi dell’articolo 5 della legge regionale 13 settembre 1978, n. 52 “Legge forestale regionale”). Come spiegato dalla docente Serena Turrin, infatti il Pino mugo è un arbusto molto importante per gli ecosistemi montani poiché cresce ad alte quote e su terreni sassosi e l’elasticità delle sue fronde rappresenta un’efficacissima protezione contro valanghe e slavine fungendo da freno per i blocchi di neve sui fianchi inclinati delle valli.

All’interno del Quaderno realizzato i campioni di Abete rosso (*Picea abies*) e Abete bianco (*Abies alba*) sono stati inseriti all’interno della stessa facciata per permettere il riconoscimento delle caratteristiche anche tramite confronto osservativo. Entrambi appartengono alla famiglia delle Pinaceae, sono alberi sempreverdi con aghifoglie e il loro legno rappresenta un ottimo combustibile ma presentano tra di loro alcune differenze essenziali per il riconoscimento.

L’abete rosso o Peccio, detto Pez in dialetto locale, è largamente diffuso sia a basse che ad alte altitudini essendo per altro utilizzato per rimboschimenti e a scopi ornamentali nei viali o nei giardini (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Picea abies* L. H.

Karst. :

https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=147&num=3163 .

ultima consultazione: 12/04/2024). L'utilizzo di un colore nel nome comune della pianta delinea già un criterio per l'identificazione ed infatti il colorito della corteccia e dei rami degli esemplari più giovani assomiglia molto ad un marrone-rossiccio che si sbiadisce con il passare degli anni sino a divenire grigio-bruno. Il rivestimento del tronco sfaldandosi dà vita a piccole placche irregolari definite soldini o soldoni mentre le foglie aghiformi sono di colore verde scuro in entrambe le pagine e si dispongono sul ramo singolarmente ed "a spirale". Su diverse ramificazioni nascono fiori maschili di colore giallo-rossastro e fiori femminili di colore rosso intenso che si trasformeranno poi in pigne. (Rech & Turrin, 2018). Queste ultime crescono rivolgendo la propria punta verso il basso ed essendo lunghe anche 17-18 centimetri rendono penduli i rami. Ai piedi di tali alberi è molto comune trovare le pigne ancora integre, ciò accade perché a maturità esse cadono a terra senza sfaldarsi (Busnardo, 2002). Un importante apostrofo va posto attorno al tema del bostrico, un piccolo coleottero che scava gallerie nei tronchi di abete rosso. Come testimonia il sito della Regione Veneto alla voce Vaia e Bostrico rinvenibile al seguente indirizzo <https://idt2.regione.veneto.it/portfolio/vaia-e-bostrico/> (ultima consultazione: 12/04/2024), questo animale tipografo ha trovato nei milioni di tronchi sradicati nel 2018 dalla tempesta Vaia (per la maggior parte abeti rossi vista la larga diffusione sul territorio bellunese della specie) una quasi inesauribile fonte di cibo che ha permesso la moltiplicazione in massa dell'insetto. La sua proliferazione tuttavia ha creato un'estesa infestazione che sta portando tutt'ora ad un'ulteriore perdita di risorse forestali perché gli esemplari che hanno resistito all'evento sono indeboliti e succubi della grande pressione dell'insetto nella sua fase epidemica. L'abete rosso presentando inoltre un legno di risonanza è utilizzato per la produzione di violini stradivari e dopo l'avvento di Vaia è stato coinvolto in diversi progetti di recupero del materiale.

L'abete bianco è denominato nel dialetto di Seren del Grappa Avedin. Interessante innanzitutto è notare che non moltissime persone conoscono il nome dialettale di questa pianta e questo sottolinea già una diffusione meno estesa a basse quote rispetto a quella dell'Abete rosso precedentemente descritto. Anche in questo caso il richiamo al colore bianco non è casuale. La pianta presenta infatti una corteccia molto chiara e con poca

resina (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Abies alba* Mill.: https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=145&num=2928 ultima consultazione: 12/04/2024). L'Abete bianco è un albero sempreverde con foglie aghiformi appiattite inserite singolarmente che conferiscono al ramo una struttura “a pettine”. La pagina superiore dell'ago è verde scuro mentre quella inferiore presenta striature grigio-argenteo. È molto facile riconoscere questa pianta quando nei boschi del bellunese soffia il vento poiché le fronde muovendosi e rendendo visibili le pagine inferiori delle proprie foglie si tingono di un caratteristico colore che va dal verde al bianco-argenteo. I fiori maschili crescono sulle ramificazioni più giovani mentre quelli femminili si collocano su quelle più alte e diverranno poi strobili (Busnardo, 2002) a punta rotondeggiante rivolta verso l'alto. Al contrario del caso sopra discusso, ai piedi di quest'albero non si rinvengono pigne intere ma parti di esse che rappresentano la semenza, sul ramo resta invece il rachide ossia l'asse interno dello strobilo.

Un'altra curiosa differenza tra Abete bianco e Abete rosso dimostrata attraverso questa esperienza scolastica riguarda la vera origine dell'albero di Natale. Sembra infatti che, nonostante ad oggi sia comunemente utilizzato l'Abete rosso, il “vero” *Tannenbaum* tedesco fosse proprio l'Abete bianco (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Abies alba* Mill.: https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=145&num=2928 , ultima consultazione: 12/04/2024).

Una specie forestale molto comune appartenente alla famiglia delle Fagaceae è poi il *Fagus sylvatica* ossia il Faggio detto Fagher in dialetto (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Fagus sylvatica* L. subsp. *Sylvatica*: https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=259&num=2174, ultima consultazione: 12/04/2024). Questa è una pianta che “chiunque frequenti le montagne italiane ha osservato da vicino, risalendo i versanti verso le vette e rimanendo sicuramente ammaliato dai fusti chiari e lisci, dalla maestosità di alcuni esemplari o dalla calda tavolozza autunnale del fogliame” come sottolineato da Luigi Torreggiani nell'articolo che evidenzia il grado di resilienza delle faggete del centro e del sud Italia, (Luigi Torreggiani, *Come si adatta una foresta al cambiamento climatico? Uno studio ha analizzato le strategie messe in atto dalle faggete italiane. E si scopre che quelle del centro-sud sono le più resilienti.* 2024: <https://www.ildolomiti.it/altra->

[montagna/ambiente/2024/come-si-adatta-una-foresta-al-cambiamento-climatico-uno-studio-ha-analizzato-le-strategie-messe-in-atto-dalle-faggete-italiane-e-si-scopre-che-quelle-del-centro-sud-sono-le-pi%C3%B9-resilienti](#)). Il Faggio, a differenza degli alberi

e degli arbusti precedentemente menzionati, è un albero deciduo non-sempreverde caducifoglio. Questa sua caratteristica costituisce già un importante elemento per il discernimento di questa specie perché durante l'autunno il fogliame di queste piante si colora di un giallo-arancione molto intenso che tinge anche i boschi misti. L'albero presenta latifoglie semplici, non-opposte e di forma ovale con margine intero che si tingono di verde in primavera, divenendo più scure in estate e gialle-arancioni in autunno. Sulle stesse fronde ma separatamente crescono i fiori maschili e quelli femminili posizionati di solito sulla punta dei rami. Il frutto è protetto dalla cosiddetta faggiola ricoperta da aculei (Busnardo, 2002). Tra gli utilizzi maggiori annoveriamo l'utilizzo dei tronchi come legno da ardere in quanto essi possiedono un elevato potere calorifico. Per la valle di Seren del Grappa il Faggio, proprio grazie alla sua ingente presenza sul territorio, è stato in tempi bellici essenziale per il sostentamento delle famiglie. Le faggioline infatti, racconta Serena Turrin, nel territorio serenese venivano macinate e utilizzate come farina o surrogato del caffè. Esistono inoltre, sui versanti settentrionali del monte Grappa tra i 600 e i 1200 metri di quota, delle particolari strutture semipermanenti chiamate "casoni con copertura a fojaroi o sfojaroi" il cui tetto era costituito da rami e foglie di Faggio, tipologia di costruzione che Dante Rech ha definito "oasi antropico-ambientale" meritoria di conservazione" (Gazzi & Rech, 2021, p. 501). Erano utilizzati come alloggio temporaneo nelle belle stagioni, al piano terra stava una piccola stalla, mentre al piano superiore un piccolo deposito per il fieno da essiccare o già essiccato. Rappresentava l'integrazione totale tra uomo, animali e lavoro fungendo al contempo da stalla, fienile e dormitorio (Cason a sfojaroi in Valle di Seren del Grappa, versante nord area feltrina: <https://www.magicoveneto.it/grappa/Seren/Cason-a-Fojaroi-Valle-di-Seren-del-Grappa.htm>).

L'ultimo albero analizzato attraverso il progetto didattico è il *Juglans regia* ossia il Noce detto anche Noghera in dialetto ed afferente alla famiglia delle Juglandaceae (Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Juglans regia* L. : https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=242&num=2297 , ultima consultazione: 12/04/2024). Esso non cresce in genere a quote elevate e si adatta

soprattutto alla coltivazione. Esiste a tal proposito un tipo di Noce adattato al territorio feltrino che produce gustosissime noci feltrine dal gheriglio grosso e saporito. Ovviamente dunque, un criterio per riconoscere il Noce consta nel riconoscimento del suo frutto che possiamo trovare in natura sia sotto l'albero che attaccato ai rami. Il frutto, chiamato anch'esso noce, è racchiuso in un involucro verde detto mallo che contiene un gheriglio rappresentante il seme e un guscio che funge ad esso da protezione. I fiori maschili sono infiorescenze pendule mentre quelli femminili crescono sulle punte dei rami in piccoli gruppi o in solitaria (Busnardo, 2002). L'albero è un caducifoglio e presenta latifoglie non-opposte e composte, ciascuna foglia conta un numero dispari di foglie più piccole che in genere va dalle 5 alle 7, una collocata sulla punta e le altre sullo stelo della foglia "madre" (Busnardo, 2002). Le lamine sono verdi in primavera ed estate e marroni in autunno e inverno. Con il legno dell'albero si costruiscono magnifici mobili e pavimentazioni ma il rapporto che l'uomo sperimenta con questo albero riguarda soprattutto i suoi frutti. I buonissimi semi sono infatti, come si saprà, edibili per l'uomo e largamente utilizzati per l'alimentazione. Con i malli raccolti tradizionalmente il 24 giugno (giorno di San Giovanni Battista) si produce un eccellente liquore chiamato per l'appunto "nocino". Serena Turrin testimonia inoltre come durante il periodo bellico le noci più piccole (dette chize in dialetto locale) venissero consegnate al mulino di Caupo di Seren del Grappa per la produzione di olio lampante utilizzato ad esempio per l'alimentazione dell'illuminazione domestica. I gusci vuoti che spesso si trovano sotto gli alberi erano inoltre un tempo utilizzati dai bambini per giochi che vedevano queste parti del frutto divenire barche ed elicotteri.

Le piante di cui sopra si è parlato sono state scelte perché rappresentative della vegetazione arborea ed arbustiva della parte bellunese del massiccio del Grappa ma si è specificato in aula che non sono le uniche esistenti sul suolo. Il principio che ha guidato la proposizione di questo progetto didattico è: "Non dare solo pesci ma insegna a pescare" (Busnardo, 2002, p. 10). Ciò significa ad esempio che nella costruzione di questo Quaderno utile al riconoscimento forestale non basta consegnare informazioni sulle piante in analisi ma occorre stimolare la curiosità, la capacità di osservare ed investigare assieme al senso pratico. Le conoscenze vanno costruite per divenire competenze (Busnardo, 2002). Osservare una foglia in classe in questo contesto significa vedere da vicino, comprendere, interessarsi non solo alla pianta ma anche a come si è realizzata nel

tempo la sua relazione con noi che abitiamo i suoi dintorni. Ciò significa che acquisire una struttura di pensiero scientifica che spinga a porsi interrogativi e ad apprendere costantemente permette l'evoluzione di un pensiero sostenibile in grado di riconoscere la necessità di interessarsi dell'ambiente e delle sue modificazioni per conoscere innanzitutto noi stessi.

2. IL PROGETTO: OBIETTIVI, PROBLEMI, IPOTESI

“Se vuoi che la montagna viva, devi pensarci tu per primo con quello che hai”

(Balduzzi, E. (2024). “Se vuoi che la montagna viva, devi pensarci tu per primo, con quello che hai”. Storia di Solea, la “Biblioteca sul Crinale”. *Il Dolomiti, L’AltraMontagna*. From <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/attualita/2024/se-vuoi-che-la-montagna-viva-devi-pensarci-tu-per-primo-con-quello-che-hai-storia-di-solea-la-biblioteca-sul-crinale>)

2.1 Finalità generali: la valorizzazione delle “Terre Alte”

Innanzitutto si ritiene essenziale aprire questo capitolo ribadendo come questa ricerca porti con sé una premessa che riguarda lo scopo più generale di questo progetto. La volontà da cui parte l’idea di questa tesi è quella di ridare voce alle cosiddette terre alte, quelle terre di mezzo che non stanno spesso al centro del dibattito pubblico ma che dovrebbero rappresentare invece oggetto di attenzioni politiche legate a scelte urgenti e realistiche. Ad oggi queste zone si legano a processi geomorfologici intensi conseguenti principalmente a processi di urbanizzazione e globalizzazione. *L’AltraMontagna*, inserto giornalistico de *il Dolomiti*, dedicato per l’appunto alla divulgazione centrata sulle Terre Elevate e quelle “di mezzo” (cioè non riferibili all’area montana ma ai suoi immediati dintorni), ha stilato un manifesto che vale la pena sommarizzare di seguito (*Il Dolomiti, L’AltraMontagna*. <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/progetto>).

Come è evidente, odiernamente è in essere un processo d’abbandono delle zone rurali e montane che porta a valli semideserte e si lega ad un’ininterstabile cantierizzazione dovuta a un turismo poco sostenibile (*ibidem*). L’urbanizzazione e lo spostamento verso luoghi centrali carichi di servizi e al contempo profondamente segnati dalla spinta antropocentrica conduce gli abitanti di questi luoghi a ricercare, per spinta contraria, luoghi naturali in cui passare le proprie ore libere. Così nel tempo si sono verificate ingenti modificazioni territoriali che hanno sottoposto la montagna a un processo di mercificazione intenso e amorale, basti pensare alla pista da bob che si sta attualmente costruendo per le Olimpiadi Milano-Cortina invernali 2026, per la quale verranno abbattuti larici e arbusti e che costerà diversi milioni di euro per una manciata di atleti (Pianesi, L. (2024). Pista da bob di Cortina, dopo l’inchiesta de L’AltraMontagna esposto ai Carabinieri: “Ci dicano quanti larici sono stati effettivamente tagliati”. *Il Dolomiti, L’AltraMontagna*. From <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/attualita/2024/pista-da-bob-di-cortina-dopo-linchiesta-de-laltramontagna-esposto-ai-carabinieri-ci-dicano->

[quanti-larici-sono-stati-effettivamente-tagliati](https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/progetto)). Paradossalmente a questi luoghi si attribuiscono ancora caratteristiche di indomata *wilderness* che attiene invece a visioni stereotipate e totalmente *naïf* della realtà (*Il Dolomiti, L'AltraMontagna*. <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/progetto>). L'ascesa dell'alpinismo dei nostri giorni ad esempio si lega ad un crescente numero di escursionisti inesperti che per scarsa esperienza si abbandonano a concezioni ingenuie delle impervietà montane e finiscono spesso con lo scontarne l'amaro prezzo. O ancora, solo per rinvenire un'altra esemplificazione, la frequentazione massiva di paesini e località montane demograficamente poco popolosi, magari pubblicizzati attraverso *social network* e video che mostrano solo porzioni di queste realtà, dà origine alla misconcezione secondo cui è possibile percorrere o sostare su strade e vicoli stretti utilizzati da veicoli a motore senza prestare attenzione alle regole stradali ad essi connessi proprio perchè poco trafficate. La verità è che le terre alte sono luoghi abitati, sono aree vive, "natura governata", non località ad uso esclusivo del turista (*ibidem*). Non si intende in una tale sede smentire ipocritamente l'importanza e il valore del turismo ma si sottolinea come affidarsi a visioni stereotipate della realtà non sia una buona pratica per il turismo sostenibile poiché esso sottopone le località a una pressione turistica che a lungo termine rischia di esasperare e soffocare le comunità che abitano perennemente quei luoghi. Tornando dunque al punto d'origine quanto appena evidenziato ribadisce l'importanza di incentivare la consapevolezza territoriale per far sì che dapprima gli abitanti di un luogo e poi i turisti siano in grado di riconoscere la ricchezza territoriale e di usufruirne pur concedendo particolare attenzione alle dinamiche pratiche che muovono una realtà.

Muovendoci un po' più nello specifico possiamo inoltre parlare di un altro aspetto delle terre alte. "Fra tutti gli ecosistemi quelli forestali sono tra i più complessi e importanti ed esprimono la vocazione di un territorio" recita il settimo punto del Manifesto (*Il Dolomiti, L'AltraMontagna*. <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/progetto>). Proprio su questo affonda le radici, per gioco di parole, questo progetto didattico. L'ecosistema forestale rappresenta ancora un luogo in cui presidiare la biodiversità specialmente perché conoscere la vegetazione di un luogo equivale a tracciare la storia di un territorio e della diversità che lo abita ridando voce al contempo all'espansione (seppur controllata) di boschi vetusti.

Quella mossa attraverso questa ricerca è forse allora una speranza più che un obiettivo: la speranza che chi abita le Terre Alte possa amarle, promuoverle consapevolmente e contestualmente alle proprie aspirazioni possa fare di esse il luogo in cui soddisfare le proprie ambizioni ritagliando opportunità e creandole ove possibile.

2.2 Finalità specifiche

Tornando all'oggetto didattico specifico dell'elaborato qui presentato, il progetto che veicola questa ricerca si pone principalmente un obiettivo.

In particolare ci si è occupati della validazione dell'ipotesi secondo cui gli interventi didattici focalizzati sul territorio in cui la scuola si inserisce incentiverebbero l'attaccamento allo stesso. Questo è in verità un obiettivo che si è indagato con non poca difficoltà. I motivi sono molteplici e riguardano soprattutto la modalità di valutazione dell'efficacia e la composizione della classe.

Tre sono gli strumenti individuati per la verifica dell'efficacia dell'intervento: la rubrica valutativa e due “*pre-test/post-test*” (uno inerente le conoscenze specifiche con le sei piante e i loro utilizzi e uno maggiormente mirato alla tematica dell'attaccamento al territorio) che coincidono con una valutazione collettiva iniziale ed una finale. Tutte queste modalità verranno meglio esplicitate nel capitolo ad esse dedicato, in una tale sede si intende invece sottolineare la motivazione che ha sospinto l'impiego della modalità di verifica del *pre* e del *post* intervento rispetto all'utilizzo di una classe sperimentale e una di controllo, perché si lega indissolubilmente a quanto esposto nel sotto-capitolo precedente.

Le Terre Alte si legano infatti ad un'altra realtà ossia quella della cosiddette “Piccole Scuole”, plessi ed istituti che possiedono un basso numero di iscritti proprio perché collocati in località difficilmente raggiungibili o scarsamente popolate. Questa conformazione demografica dà luogo in molti casi alla composizione di non più di cinque classi e quindi di sezioni uniche (oppure in casi più estremi ove non sia possibile formarle, a pluriclassi). Ciò dunque pregiudica la possibilità di avere classi di controllo e di sperimentazione all'interno dello stesso plesso.

L'alternativa, se non si vuol ricorrere a classi di plessi differenti (che risulta comunque complicato in realtà montane che aggregano per numero di iscritti anche scuole sparse su più comuni), potrebbe risiedere nell'equa divisione della classe in due gruppi.

Tale decisione potrebbe rivelare risultati positivi a breve termine ma sul lungo periodo la disparità di opportunità potrebbe portare a una frammentazione dei saperi della classe e a la disomogeneità di trattamento potrebbe anche creare un certo scontento, per tacere della dubbia eticità di questo approccio.

Si è preferito dunque ricorrere all'utilizzo di *test* a risposta multipla o aperta, ove necessaria una dichiarazione personale per rendicontare l'esperienza didattica svolta.

Per quanto concerne il tema affrontato e le sue dirette implicazioni riguardanti l'attaccamento al territorio, si possono mettere in luce alcuni aspetti problematici o comunque sia punti su cui è interessante operare una riflessione.

Innanzitutto è complicato definire cosa si possa intendere con attaccamento al territorio poiché come è ovvio i rapporti non sono categorizzabili in strette definizioni. Rendicontare l'evoluzione del sentimento inoltre non è facile e presumerebbe la possibilità di poter impostare un percorso che duri negli anni e che preveda la proposizione di progetti di diversa natura attinenti a diverse discipline purché sempre mirati alla cultura del proprio territorio di residenza.

A tal proposito è utile evidenziare come sussista in questo frangente un'ulteriore difficoltà d'analisi che però si dissolve abbastanza rapidamente: il "proprio" territorio, non è per tutti il territorio di residenza. Nelle classi al giorno d'oggi sono presenti alunni provenienti da diversi luoghi e che parlano diverse lingue e ciò rappresenta naturalmente un enorme arricchimento per ogni membro della classe. Nella progettazione di iniziative relative al patrimonio territoriale dunque si deve tenere conto del fatto che, senza eccedere nelle generalizzazioni, sarà più facile che persone nate e vissute in un certo luogo nutrano maggiore interesse per questo rispetto a chi si inserisce successivamente in esso. Occorre allora tracciare una precisazione che riguarda proprio la parola "attaccamento". Nello specifico di questo progetto sviluppare attaccamento al territorio non significa necessariamente definire relazioni di devozione o passione (per quanto auspicabile) ma definire più in generale la tendenza a sviluppare un legame con esso derivato dalla consapevolezza del patrimonio culturale, storico e scientifico. Non è necessario sperare che una persona possa desiderare di vivere la sua intera esistenza in una località, è sufficiente pensare che sviluppare un rapporto con il luogo di residenza aiuta chiunque a vivere la propria realtà come un trampolino di lancio per realizzarsi, come un mondo in cui intravedere possibilità di sviluppo oppure più semplicemente come

un luogo con le sue peculiarità che è utile riconoscere. D'altra parte amare un territorio non è necessariamente una dote innata e occorre riconoscere che spesso è frutto di un processo educativo intenso nonché multidisciplinare.

L'obiettivo indagato ha previsto la proposizione di un'unità didattica basata sul metodo scientifico ed in particolare sull'approccio osservativo-comparativo. Le attività hanno previsto infatti l'analisi di campioni di foglie essiccati già raccolti e pressati dalla scrivente che sono stati successivamente osservati, analizzati e classificati attraverso specifiche schede descrittive.

La ricerca ha affiancato gli alunni nell'introduzione di un processo d'analisi dei campioni vegetazionali utile a possedere dei chiari riferimenti per classificare e riconoscere specie arboree e arbustive. In linea con quanto affermato nel capitolo precedente, il progetto basa la propria efficacia anche sulla possibilità di accrescere l'autonomia cognitiva e critica degli alunni consegnando e sviluppando coerentemente strumenti, *soft skills* e competenze che potranno essere spesi sia per il proseguo di attività simili per argomento o metodologia, sia per ambiti differenti.

3. IL PIANO PROGETTUALE

3.1 Il contesto di realizzazione del progetto

3.1.1 Seren del Grappa e Monte Grappa

Seren accoglie poco più di 2300 abitanti distribuiti tra le frazioni di Caupo, Porcen, Rasai e Valle. Il comune sorge a 385 m sul livello del mare ed è caratterizzato da un territorio per lo più montuoso solcato dalla Valle del torrente Stizzon. Tralasciando l'ampissima storia romana ed alto-medievale del luogo per passare all'età contemporanea, la sua prossimità con il Massiccio del Grappa ha segnato, oltre che la conformazione naturale del paese, la storia dello stesso (Comune di Seren del Grappa, <https://www.comune.serendelgrappa.bl.it/home>). La specificazione "del Grappa" infatti non era un tempo presente ed è stata aggiunta solo nel 1923 a testimonianza di come quel grande teatro di guerra che il Monte è stato, abbia ripercosso sul paese le vicende belliche, economiche e sociali relative alla prima guerra mondiale. Il Massiccio è stato inoltre durante la seconda guerra mondiale sede di lotte partigiane intense e sanguinose che hanno portato il territorio e la sua popolazione a ricevere l'onorificenza al valore militare. Non è difficile dunque immaginare cosa significhi questo Monte per i serenesi, numerose sono infatti le manifestazioni di interesse culturale rivolte alla valorizzazione e alla tutela del patrimonio economico, culturale, storico e biologico.

Il Monte Grappa rappresenta la cima più elevata del Massiccio del Grappa che dipana i suoi versanti su tre provincie venete: Belluno, Treviso e Vicenza. Come già ripetuto la sua nomina a Riserva della Biosfera rappresenta un atto a tutela del patrimonio storico, culturale e territoriale. Il Massiccio presenta un territorio particolare e complesso che lo rende particolarmente florido in particolare nell'ambito della biodiversità.

L'area in questione rivela una vita naturale ricca e diversificata animata dalla presenza faunistica di cervi, caprioli e camosci, volpi, tassi e volatili come galli cedroni, poiane, gufi e ghiandaie nonché dalla rinnovata presenza del lupo dopo oltre duecento anni di assenza. Un caso particolare che vale la pena nominare per evidenziare la traiettoria in termini di sviluppo eco-sostenibile del Monte, riguarda la Vacca Burlina che, nonostante sia radicata specialmente nelle provincie di Vicenza e Treviso per la produzione del formaggio Morlacco del Grappa, rappresentando una razza autoctona veneta è protagonista di un progetto di recupero e valorizzazione ad opera dell'azienda

Veneto Agricoltura (Veneto Agricoltura, La Vacca Burlina https://www.venetoagricoltura.org/upload/pubblicazioni/schede/E232Mucca-Burlina-bassa-risoluz_screen.pdf) . La spinta del mercato globale ha favorito nel tempo la selezione di razze alloctone in virtù della loro maggiore produttività penalizzando l'insediamento di quelle autoctone. Come è chiaro, tuttavia, gli individui appartenenti a queste ultime presentano caratteristiche di acclimatamento al territorio montano che li rendono più resistenti. Ad oggi, il recupero cerca di far fronte a questa perdita di biodiversità reintroducendo razze e specie autoctone in allevamenti e pascoli e incentivando l'adozione di queste attraverso aiuti finanziari. Si ritiene utile citare il suddetto provvedimento a dimostrazione dell'attenzione che da molto tempo a questa parte è rivolta alla tutela del patrimonio naturale e al perseguimento dello sviluppo economico simbioticamente rispettoso dei processi e delle specificità territoriali.

Anche dal punto di vista floristico il Monte Grappa rivela un grande potenziale biologico accresciuto dalla presenza di molte formazioni boschive miste in cui troviamo prevalentemente abeti bianchi e rossi e faggi. Per rinnovare simbolicamente anche in campo vegetazionale e floristico l'impegno del territorio nei confronti della salvaguardia della biodiversità possiamo citare il tavolo tematico "Biodiversità: C.I.M.A, *Costruire, Identità, Memoria, Ambiente*" facente parte del progetto MaB UNESCO, che pone cinque obiettivi di vitale importanza per il sostentamento delle aree naturali tra cui la salvaguardia della biodiversità e l'educazione alla sostenibilità unitamente al monitoraggio di geologia, archeologia, antropologia, fattori abiotici, cambiamenti climatici e paesaggi.

Grazie anche alla sua ripartizione su tre province, intensa è l'attività turistica incentivata dalla presenza di numerosi cammini e sentieri che intersecano tra alberi e vegetazione l'attività umana ripercorrendo i tragitti e le vicende della grande guerra. Numerosi sport si praticano sul territorio tra cui *trekking* e volo libero che rappresentano un ottimo espediente per visitare il Monte e usufruire dei suoi splendidi panorami.

3.1.2 L'Istituto Comprensivo di Pedavena "F. Bertoni" e il plesso di Seren del Grappa

Come precedentemente accennato, l'istituto Comprensivo in cui la ricerca è stata svolta è quello di Pedavena situato nella zona nord-occidentale della provincia di Belluno. La scuola insiste su due comuni montani che fanno riferimento al territorio di Pedavena,

per l'appunto e a quello di Seren del Grappa e si compone attualmente di una scuola dell'infanzia che a breve diverranno due con l'apertura di un nuovo plesso, due scuole primarie e due secondarie di primo grado.

All'interno del PTOF 2022-25, tra i molti obiettivi individuati da Pedavena e Seren due sono quelli che maggiormente attengono al piano di ricerca che si andrà a descrivere: “far vivere positivamente la scuola agli alunni, aiutandoli a “IMPARARE AD IMPARARE”, fondando l'apprendimento sulle effettive capacità di ciascuno, utilizzando modalità motivanti e ricche di senso per garantire lo sviluppo armonico della personalità” e “promuovere la formazione del futuro cittadino attraverso l'acquisizione delle competenze sociali e civiche basate sui principi sanciti dalla Costituzione” (PTOF dell'IC Pedavena “F. Berton”, 2022-25, p. 9). Si sottolinea poi come all'interno dello stesso documento si dichiara che il Collegio Docenti in data 20/12/2022 abbia deliberato l'adozione di programmi per la promozione di contenuti informativi relativi, tra altri argomenti, all'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, all'educazione ambientale, allo sviluppo eco-sostenibile e alla tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali ed agroalimentari. Altri obiettivi riguardano poi la possibilità di creare collegamenti coerenti tra scuola e agenzie educative del territorio e la promozione dei valori inclusivi e del supporto familiare.

La scuola Primaria in cui è stato portato avanti il progetto in analisi è ubicata presso il comune di Seren del Grappa è frequentata da 79 alunni. Seren del Grappa accoglie, in strutture adiacenti e comunicanti, la scuola secondaria e quella primaria. Dinanzi all'edificio sorge un piccolo cortile cintato da un cancello che concede da un lato una piacevole vista sulle Vette Feltrine e dall'altro lo sbocco su una strada con attraversamento pedonale regolato dal vigile urbano. All'interno del plesso si trovano due piani su cui sono disposte le aule in cui si svolgono le lezioni. Un ampio atrio è situato al piano terra e concede agli alunni la possibilità di radunarsi e dialogare agevolmente prima dell'inizio delle lezioni o durante attività di vario tipo.

La *mission* del plesso persegue gli obiettivi previsti dall'intero Istituto Comprensivo, dalle osservazioni emergono inoltre la compattezza e la professionalità del *team* docente che dimostra la volontà di fortificare i rapporti tra le classi incentivando lo scambio comunicativo tra tutti gli alunni di età differenti attraverso la condivisione di progetti e attività.

3.1.3 Il campione di studio

La classe individuata per il progetto in questione è una classe quinta primaria formata da 15 alunni di cui 4 maschi e 11 femmine.

Importanti informazioni data la tipologia progettuale riguardano la provenienza e la residenza dei membri della classe. All'interno del gruppo la maggior parte degli allievi risulta residente nel comune di Seren del Grappa o nelle sue frazioni, solo due studenti risultano residenti nel Comune di Feltre (distante però solo 7 km dal primo comune).

L'osservazione del gruppo classe durante le lezioni è stata essenziale per definire delle traiettorie educative efficaci e affiancarle a metodologie didattiche utili a imbastire un percorso adatto alle caratteristiche degli alunni.

Come testimoniato dall'osservazione della classe, il gruppo risulta compatto ed omogeneo nonché molto partecipativo e vivace. Gli alunni nel complesso dimostrano di essere abituati a ragionare induttivamente e deduttivamente con un ottimo livello di autonomia di pensiero.

Questa prima indagine ha concesso la possibilità di valutare quali cammini didattici fossero i più promettenti per portare a termine ciò che ci si era prefissati. La vivacità e la voglia di prendere parte agli scambi comunicativi e didattici in maniera omogenea e costante sono in effetti indispensabili prerequisiti per la fruizione del format laboratoriale ed in particolare per la riuscita dell'applicazione del metodo osservativo-comparativo.

Ciò che si è potuto constatare è che gli studenti dimostrano ottimi tempi attentivi in relazione all'età di sviluppo anche se, come è comprensibile, questi si allungano durante attività di tipo manuale e pratico. A ciò si aggiunge un leggero calo delle capacità attentive nelle ore pomeridiane.

L'istituto nutre fervida attenzione verso le tematiche ecologiche e ambientali e la classe aveva precedentemente affrontato argomenti simili soffermandosi in particolare sul concetto di biodiversità, su quello di ecosistema e su quello di biosfera. Questo ha pertanto semplificato la trattazione degli argomenti ed ha permesso l'introduzione diretta dei concetti specifici riconducibili alla montagna e alla sua vegetazione.

Tutte le osservazioni sopra riportate unitamente a quanto esplicitato nel capitolo "*1.2.4 Metodologie didattiche attive nella biologia e nell'educazione ambientale*" sono dunque servite a compiere scelte pertinenti e proficue che hanno portato in fase di progettazione a preferire l'impiego di metodologie attive che prevedessero attività come

l'osservazione di campioni di fogliame, l'utilizzo delle forbici e della colla vinilica e il dialogo regolare e incalzante.

Il percorso cerca dunque di intrecciare gli aspetti caratteriali di ogni individuo, le aspirazioni e le inclinazioni cognitive del gruppo classe con la possibilità di mettere in pratica tracciati didattici in grado di evidenziare e sostenere le dinamiche socio-ambientali che muovono la relazione tra uomo e ambiente.

3.2 La progettazione del percorso didattico

Il percorso didattico prevedeva l'utilizzo di quindici ore di intervento con lezioni da due ore ciascuno ad eccezione dell'ultima.

In tale sede occorre tuttavia fare una precisazione. Il percorso, presentato nello schema che segue, consta invece di sedici ore. L'ora aggiuntiva è figlia di un'estemporaneità fortunata: in essa la classe ha esposto il proprio lavoro di ricerca ed analisi alla docente Serena Turrin che, come già detto, ha supportato indirettamente attraverso suggerimenti bibliografici e scientifici la trattazione degli argomenti. Il suddetto incontro ha rappresentato per gli alunni un incredibile arricchimento poiché ha concesso loro la possibilità di esporre minuziosamente tutto quanto imparato durante il percorso. Quest'attività ha costituito inoltre un prezioso supporto alla verifica delle conoscenze della classe e ha allo stesso tempo accresciuto la motivazione personale degli alunni che, nel confronto con una professionista preparata e profondamente innamorata delle sue montagne, hanno ritrovato una spinta a perseguire l'interesse per il patrimonio territoriale che essi sperimentano.

La ricerca mossa attraverso questo progetto rientra nell'ambito delle scienze. La competenza chiave cui principalmente attiene il progetto è la competenza di base in scienze e tecnologie, rinvenibile all'interno del documento *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018* di cui già si è parlato nel capitolo 1.2.3 *La normativa: Indicazioni Nazionali e Competenze Chiave Europee*. Recuperando brevemente quanto esplicitato la competenza scientifica riguarda la capacità di conoscere i principi base del mondo naturale nonché quella di riconoscere l'impatto delle scienze sul mondo. Si sottolinea inoltre come questa competenza si rispecchi nella riuscita di un percorso che accompagna verso l'autonomia di pensiero e che muove domande di senso improntate a scorgere rischi e opportunità nelle principali teorie scientifiche. All'interno

del progetto in analisi infatti gli argomenti trattati ineriscono le scienze naturali con la biologia e l'educazione ambientale.

Altre competenze chiave sono però toccate trasversalmente e sono quella sociale e civica in materia di cittadinanza, la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare e la competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali. All'interno del progetto esse sono condensate nella possibilità di partecipare coerentemente a iniziative progettuali ed eventi sorretti da responsabilità e senso civico relative alla valorizzazione del patrimonio territoriale locale che pongano in essere la riflessione su sé stessi e sulle molteplici risorse che ognuno può mettere a servizio della comunità per favorire il progresso della stessa. Ciò si concretizza anche nell'opportunità di sfruttare gli strumenti di cui si fa esperienza in ambienti come la scuola per analizzare la realtà circostante o gli aspetti del mondo che più interessano. Questo significa agevolare la consolidazione della capacità di "imparare ad imparare" a scuola o in ambito educativo: predisporre strumenti utili alla fruizione autonoma del mondo, sviluppare pensiero critico e dare precedenza alla formazione di competenze prima che di nozioni.

Coerentemente sono stati individuati due obiettivi tratti dal profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (Indicazioni Nazionali, 2012): "Le sue [dell'alunno] conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà" e "Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo".

I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria, tratti delle Indicazioni Nazionali sono: "Rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale" con particolare riferimento al paesaggio, al territorio e alle sue componenti biologiche; "Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato" e "Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano" che rimandano alla capacità di reperire autonomamente informazioni e di esplicitarle in maniera logica e scientifica.

Specificatamente invece i due obiettivi di apprendimento individuati sono: "Proseguire nelle osservazioni frequenti e regolari, a occhio nudo o con appropriati strumenti, con i compagni e autonomamente, di una porzione di ambiente vicino; individuare gli elementi che lo caratterizzano [...]" e "Elaborare i primi elementi di

classificazione [...] vegetale sulla base di osservazioni personali”. Si fa qui riferimento alla capacità di osservare e classificare il fogliame in apposite categorie identificate primariamente a partire da analisi e riflessioni basate sulle proprie deduzioni.

Attraverso il format di progettazione che segue sono rappresentati i principali elementi della programmazione delle attività.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenza chiave

Dalle competenze chiave del 2018 (Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018):

- Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie
- Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali

Dal Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione, dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012:

- Le sue [dell'alunno] conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà
- Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento

Scienze (Biologia, Educazione ambientale)

Traguardo/i per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

- Rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale
- Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato
- Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano

Obiettivi di apprendimento

Dalle Indicazioni Nazionali:

- Proseguire nelle osservazioni frequenti e regolari, a occhio nudo o con appropriati strumenti, con i compagni e autonomamente, di una porzione di ambiente vicino; individuare gli elementi che lo caratterizzano [...]

- Elaborare i primi elementi di classificazione [...] vegetale sulla base di osservazioni personali

Bisogni formativi e di apprendimento

Il principale bisogno formativo riguarda la necessità di instaurare un rapporto diretto con la realtà territoriale basato in particolar modo sul riconoscimento e la scoperta del patrimonio culturale, storico e naturale. La valorizzazione dello stesso richiama il nono principio fondamentale della Costituzione Italiana a tutela del paesaggio e del patrimonio storico ed artistico della Nazione nonché dell'ambiente e di tutte le sue componenti specifiche (Costituzione della Repubblica Italiana, 1947). In realtà montane come quelle raccontate in questo capitolo, soggette ad un elevato spopolamento, tutelare il paesaggio ed il patrimonio territoriale significa consolidare il legame che sussiste tra uomo e natura enfatizzando come quest'ultima abbia un ruolo cruciale persino nell'educazione e nella formazione delle persone. Non solo, attraverso questo progetto ciò che si veicola è la cura del mondo, il doveroso rispetto che dobbiamo alle nostre realtà territoriali. Esse non sono sempre perfette, né sono spesso speciali ma restano comunque una parte di noi e per farci spazio sacrificano ingenti parti di sé e patiscono il peso di una storia frequentemente travagliata da drammi e dolori personali o collettivi che siano. Ciò che in questo caso risulta essenziale sviluppare è l'interesse verso il mondo basato sulla scoperta della specificità biologica appartenente al territorio del Monte Grappa che costituisce un'area protetta. Questo approccio fornisce gli strumenti per documentarsi sul territorio che ci ospita e costituisce un esempio di come sia possibile interessarsi a ciò che ci circonda attraverso interesse e cura ambientale uniti a saperi scientifici specifici.

Situazione di partenza

Domande essenziali:

In questa sezione si è scelto di presentare, unitamente alla situazione di partenza specifica le domande essenziali. Wiggins e McTighe (2004) raccomandano ai progettisti di indirizzare le attività didattiche attraverso l'individuazione di nuclei o ambiti tematici che rappresentano necessari elementi da interiorizzare e comprendere significativamente. La redazione di queste domande non implica una risposta univoca ma muove una riflessione che dovrebbe farsi perpetua proprio in virtù dell'assenza di una corretta interpretazione. Questi quesiti ne sollevano altri e innescano un ragionamento a tappeto su tutte le questioni più filosofiche e non univoche.

Le domande guida che hanno orientato la progettazione dell'intervento didattico nonché la riflessione in classe sono le seguenti:

- Cos'è il paesaggio?
- Cosa significa "attaccamento al territorio"?
- Perché dovremmo avere cura del luogo in cui abitiamo?
- Che cos'è l'ambiente?
- Perché i paesi di montagna si stanno spopolando?
- Perché il Monte Grappa è un luogo così significativo per noi che abitiamo le zone adiacenti?

Situazione di partenza:

Come precedentemente evidenziato, la classe quinta della scuola primaria di Seren del Grappa mostra una particolare propensione alla partecipazione ed al dialogo. Mediamente, le abilità specifiche riconducibili ad ogni studente sono omogeneamente distribuite nel gruppo classe e le principali differenze sussistenti riguardano le inclinazioni ed aspirazioni personali di ciascuno nonché le sfaccettature caratteriali dei singoli individui.

Prima della messa in pratica del progetto agli alunni era stato introdotto che ci si sarebbe occupati di educazione ambientale e trasversalmente di biodiversità. Gli alunni si dimostrano molto interessati all'ambito scientifico e alle tematiche ambientali e palesano al contempo molte preconoscenze soprattutto relative alla fauna locale del Monte Grappa.

Conoscenze e abilità

Conoscenze:

- Differenze tra i concetti di specie autoctona e specie alloctona
- Riconoscimento del concetto di biodiversità

Abilità:

- Riflettere
- Riconoscere
- Osservare
- Comparare
- Classificare
- Porre e porsi domande

Rubrica valutativa di processo

La valutazione è parte integrante dei processi di cognizione e di apprendimento e deve costituire pertanto un momento di riflessione e autoanalisi. Essa non può dunque rappresentare un giudizio sulla persona ma la documentazione di un processo fatto di molti momenti e attività.

In effetti allora valutare non significa tracciare *performances* momentanee ma metterle in relazione con un processo che si costruisce in maniera collettiva. D'altra parte la radice etimologica latina *cūm* (con) *petĕre* (dirigersi, andare verso) da cui deriva “competere” e dunque “competenza”, rimanda “ad un’idea di convergenza e di direzione comune, di percorso intrapreso insieme verso una meta” (Grion, Aquario & Restiglian, 2019, p.14).

La rubrica valutativa agevola questo processo favorendo la rendicontazione del processo attraverso l’individuazione di livelli e indicatori utili a scandire nel tempo obiettivi e punti di arrivo.

Le dimensioni, i criteri e gli indicatori individuati nella rubrica valutativa che segue rimandano ai nuclei tematici in analisi attraverso questo progetto.

In particolare la prima dimensione rimanda ai concetti di specie autoctona e alloctona fondamentali per comprendere le origini e gli scopi delle attività didattiche e per approdare al concetto di biodiversità. In questo frangente agli alunni è richiesto il riconoscimento della differenza tra specie autoctone e alloctone nonché la proposizione di esemplificazioni con particolare riferimento alla flora e alla vegetazione tipica del Monte Grappa e a quella che invece proviene dall’esterno.

La seconda dimensione riguarda invece le abilità di osservare e classificare. Specificando che le classi e le categorie in cui ciascun campione doveva rientrare erano state individuate collettivamente (Vedasi 1.3.2 *Classificazione arborea ed arbustiva: ginepro, pino mugo, abete rosso, abete bianco, faggio e noce*), attraverso questo obiettivo si è indagata la capacità degli alunni di compiere osservazioni coerenti che li conducessero a riflettere sulle piante in analisi arrivando a classificarle.

Infine la terza dimensione rimanda direttamente all’obiettivo finale più specifico ossia la capacità di ricondurre ciascun campione di fogliame alla pianta “madre” utilizzando le conoscenze relative alle piante studiate. Per facilitare il

processo è stato utile ricorrere all'individuazione di almeno una caratteristica fisica pratica utile al riconoscimento forestale della pianta e della foglia.

Trasversalmente attraverso tutto il percorso è stata osservata la capacità di comunicare e partecipare pertinentemente agli scambi.

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Differenza tra specie autoctona e alloctona	-Specie autoctona -Specie alloctona	L'alunno riconosce i concetti di specie autoctona, specie alloctona ed è in grado di fornire alcuni esempi	L'alunno riconosce i concetti di specie autoctona, specie alloctona ed è in grado di fornire alcuni esempi in autonomia e con continuità	L'alunno riconosce i concetti di specie autoctona, specie alloctona ed è in grado di fornire alcuni esempi in autonomia nella maggior parte delle interazioni	L'alunno riconosce i concetti di specie autoctona, specie alloctona ed è in grado di fornire alcuni esempi in parziale autonomia con continuità	L'alunno riconosce i concetti di specie autoctona, specie alloctona ed è in grado di fornire alcuni esempi con l'aiuto di compagni e docenti
Osservare e classificare	Osservare i campioni in esame e classificare le specie arboree e arbustive presentate attraverso il progetto	L'alunno osserva e manipola i campioni di fogliame essiccato ed è in grado di farli aderire a classi e categorie	L'alunno osserva e manipola i campioni di fogliame essiccato ed è in grado di farli	L'alunno osserva e manipola i campioni di fogliame essiccato ed è in grado di farli aderire a	L'alunno osserva e manipola i campioni di fogliame essiccato ed è in grado di farli aderire a classi e categorie individuate	L'alunno osserva e manipola i campioni di fogliame essiccato ed è in grado di farli aderire a classi e categorie individuate

		individuate collettivamente	aderire a classi e categorie individuate collettivamente in autonomia e con continuità	classi e categorie individuate collettivamente in autonomia nella maggior parte delle interazioni e attività	collettivamente in parziale autonomia con continuità	collettivamente con l'aiuto di compagni e docenti
Riconoscere le piante analizzate	Riconoscere e il fogliame analizzato e ricondurlo alla pianta "madre" ricordando almeno una caratteristica fisica	A partire dal riconoscimento del fogliame l'alunno è in grado di ricondurre lo stesso alla pianta madre ricordando almeno una caratteristica fisica	A partire dal riconoscimento del fogliame l'alunno è in grado di ricondurre lo stesso alla pianta madre ricordando almeno una caratteristica fisica in autonomia e in modo continuo.	A partire dal riconoscimento del fogliame l'alunno è in grado di ricondurre lo stesso alla pianta madre ricordando almeno una caratteristica fisica in autonomia in situazioni note.	A partire dal riconoscimento del fogliame l'alunno è in grado di ricondurre lo stesso alla pianta madre ricordando almeno una caratteristica fisica in parziale autonomia in maniera con continuità.	A partire dal riconoscimento del fogliame l'alunno è in grado di ricondurre lo stesso alla pianta madre ricordando almeno una caratteristica fisica con l'aiuto di compagni e docenti.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico

Costruzione di un Quaderno utile al riconoscimento forestale di Ginepro, Pino mugo, Abete bianco, Abete rosso, Faggio e Noce. Ogni sezione contiene: un campione di fogliame essiccato, una scheda utile all'individuazione delle caratteristiche di ciascuna pianta, un foglio trasparente dotato di quattro riquadri in cui sono state inserite curiosità e fotografie.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

La modalità di valutazione utilizza la triangolazione delle competenze che prevede la necessaria adozione di molteplici punti di vista per costruire un'immagine omnicomprensiva della competenza analizzata (Castoldi, 2016). Pellery (2004) propone il passaggio per tre dimensioni: soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva.

La prospettiva soggettiva richiama la riflessione sulle proprie personali capacità e competenze ed in questo progetto è stata indagata con continuità di lezione in lezione attraverso il dialogo, lo scambio e il ripasso delle precedenti attività.

La dimensione intersoggettiva rimanda all'importanza di coinvolgere diversi soggetti del *setting* scolastico. Nello specifico, didatticamente gli obiettivi così come la valutazione finale del progetto sono stati condivisi con la docente tutor. Contenutisticamente parlando Serena Turrin ha svolto un lavoro di supporto all'attività ed ha indirettamente permesso di definire gli obiettivi finali.

Infine la dimensione oggettiva è stata analizzata attraverso il test finale (*Allegato 1*).

TERZA FASE: PIANIFICARE LE ESPERIENZE DIDATTICHE

Progettazione

Si riporta di seguito la progettazione complessiva del progetto che verrà approfondita nel capitolo 3.2.2.

Data	Ore	Attività	Ambiente di apprendimento	Orientamenti metodologici	Tecnologie
11/1/2024	2	<ul style="list-style-type: none"> - Prova numero 2 (<i>Allegato 3</i>) - Prova oggettiva iniziale numero 1 (<i>Allegato 2</i>) 	Classe quinta, aula	Strategie: euristiche, espositive, metacognitive	Libri, Quaderni ad anelli, Fogli di carta, Campioni di fogliame precedentemente essiccato, Forbici, Colla stick, Colla "Vinavil", Pennelli, Matite e pennarelli colorati,
16/1/2024	2	<ul style="list-style-type: none"> - Presentazione percorso - Costruzione copertina Quaderno - Analisi della pianta <i>Juniperus communis</i> e costruzione della sua relativa sezione 		Modello: orientato a processo, prodotto e contesto	
18/1/2024	2	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi della pianta <i>Pinus mugo</i> e costruzione della sua relativa sezione 		Metodo: interrogativo, attivo	
23/1/2024	2	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi comparata delle piante <i>Picea abies</i> e <i>Abies alba</i> e costruzione della loro relativa sezione 		Format: lezioni attive e con scambio, laboratorio	
25/1/2024	2	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi della pianta <i>Fagus sylvatica</i> e costruzione della sua relativa sezione 		Tecniche: problem solving, brainstorming, spiegazione, cooperative learning, dibattito	
30/1/2024	2	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi della pianta <i>Juglans regia</i> e costruzione della sua relativa sezione 			
1/2/2024	4	<ul style="list-style-type: none"> - Rielaborazione dei concetti, ripasso generalizzato delle informazioni - Inserimento delle piante analizzate in corrispondenza dell'altitudine cui crescono su una cartina precostruita raffigurante il profilo del M. Grappa 			

		- Prova oggettiva finale (Allegato 1)			
6/2/2024	1	- Prova finale: riflessione sul percorso svolto			
6/2/2024	1	- Presentazione del percorso e del Quaderno prodotto alla docente Serena Turrin - Rielaborazione finale e saluti			

3.2.1 Gli orientamenti metodologici specifici

In tabella sono riportati gli orientamenti metodologici specifici utilizzati per la realizzazione del progetto in questione che saranno argomentati brevemente attraverso questa sezione.

Come precedentemente si è affermato non esiste una scelta didattico-metodologica universalmente adoperabile. In questo progetto si concretizza la riflessione riguardante la convinzione che spesso l'unione di più orientamenti "puri" rappresenti la scelta migliore per equilibrare l'azione didattica. Proprio per questo motivo ciascuna categoria specificata in tabella alla voce "Orientamenti metodologici" (strategie, modelli, metodi, format e tecniche) recupera più schemi e posizioni che armonizzandosi vicendevolmente smussano i rischi che adottare un unico approccio potrebbe causare. Questo sotto-capitolo si appoggia alla narrazione metodologica e alla concettualizzazione delle singole categorie metodologiche e didattiche esplicitata da De Rossi & Messina (2015).

L'architettura didattica portante regge fundamentalmente su tre tipi di strategie d'insegnamento coniugate: euristiche, espositive e metacognitive.

La prima categoria, come suggerisce il nome stesso, si muove in modo da incitare la cognizione e il ragionamento, ciò significa che la sua efficacia è scandita non tanto

dalla consegna di nozioni effimere ma dalla stimolazione della capacità di *problem solving* e della competenza ad essa legata. Nella pratica questo tipo di strategia si lega all'impiego di frequenti quesiti o argomentazioni di tipo logico che incentivino il pensiero "alternativo" e la possibilità di imboccare strade differenti a patto che si raggiungano le stesse finalità condivise.

Le strategie espositive compensano le prime non solo supportando il processo cognitivo da intraprendere per giungere ad una conoscenza ma anche restituendo compattezza ed importanza agli aspetti contenutistici insiti alla stessa. Ciò significa che l'azione didattica sottende un'attenzione particolare rivolta anche alle conoscenze da essa veicolate che, al pari, rappresentano concetti da interiorizzare per raggiungere coerentemente l'obiettivo preposto.

L'ultima categoria consente infine all'allievo di controllare la propria esperienza rendendosi autonomo e interiorizzando logiche auto-riflessive. Il suo sbilanciamento verso il discente incentiva l'auto-regolazione (Bonaiuti, 2014) e con essa la capacità di organizzare le informazioni con coerenza così da garantire la formazione di un metodo di studio che si perfezionerà poi nel tempo.

Coerentemente con quanto sopra evidenziato i modelli che caratterizzano l'agire didattico di questo progetto fanno riferimento sia al modello *process-oriented* che a quello *product-oriented* e *context-oriented*.

Il primo tra quelli citati rimanda infatti ad un'attenzione privilegiata nei confronti dei processi di apprendimento e fa riferimento a quei metodi che spesso si rifanno all'attivismo pedagogico. Il suddetto raduna dunque tutte le facoltà legate all'espressività e alla socialità dell'alunno nonché alle dinamiche che caratterizzano il funzionamento ed il processo cognitivo dello stesso.

Allo stesso modo in questo specifico contesto il modello *product-oriented* inerisce la possibilità di occuparsi del rintracciamento delle condizioni necessarie a generare l'apprendimento stesso. In esso affonda le radici la progettazione per competenze che ponendosi obiettivi da sviluppare enfatizza l'importanza della presenza di traguardi cui giungere come elementi utili a tracciare un sentiero didattico in cui muoversi certi dell'efficacia della propria azione. Questo metodo risulta particolarmente utile a rinvenire evidenze valide ai fini della rendicontazione del percorso e dunque della valutazione formativa e sommativa.

L'ultimo modello richiama la capacità di “sapersi situare” (De Rossi & Messina, 2015, p. 132) e dunque la possibilità di mettere in relazione le proprie personali caratteristiche e capacità con le risorse ambientali. L'orientamento filosofico che qui vi si rintraccia rimanda alle pubblicazioni di Urie Bronfenbrenner e alla sua teoria ecologica (2005) che concretizza la rinnovata attenzione rivolta al contesto in cui le azioni umane si attivano. Nel caso di questo specifico percorso didattico dunque il *focus* rivolto al contesto si coniuga congruentemente alle prerogative dell'educazione ambientale che rivolge il proprio pensiero diretto sul contesto d'apprendimento identificabile come ambiente globale in cui muoversi con consapevolezza e cura.

Gli approcci metodologici utilizzati fanno invece riferimento a: metodo interrogativo e attivo.

Attraverso il metodo interrogativo si accompagna l'alunno nell'arte della maieutica, nella costruzione di idee e concetti attraverso domande di senso che disegnino una direzione, una progettualità e siano in grado di edificare competenze e conoscenze. Questi quesiti rappresentano inoltre un buon modo per avviare la capacità di “imparare ad imparare” cioè per apprendere ponendosi domande che ordinino le conoscenze specifiche.

In tal senso si potrebbe dire che il modello sopra citato rappresenti le fondamenta dei modelli attivi che si caratterizzano invece per l'autonomia di scoperta raggiunta attraverso attività pratiche in cui l'insegnante svolge il ruolo di guida, di supporto.

Le lezioni attive e con scambio richiamano gli orientamenti sopra descritti incentivando la partecipazione, lo scambio dialogico e comunicativo, la collaborazione e forme d'aiuto reciproco.

Il laboratorio, di cui già si è parlato nel primo capitolo, rappresenta una delle metodologie attive privilegiate impiegate nelle scienze e nella biologia. Si caratterizza per attività osservative e manipolative nonché per pratiche di comparazione degli elementi osservati. Rappresenta un'ottima modalità per rendersi protagonisti attivi del proprio apprendimento poiché consente, soprattutto in ambito scientifico, di osservare fenomeni e di concretizzare conoscenze precedentemente teorizzate o da teorizzare in seguito.

Infine le tecniche didattiche maggiormente utilizzate hanno previsto lo sviluppo delle doti di *problem solving*, l'utilizzo del brainstorming iniziale per favorire la

partecipazione attiva di ciascun membro della classe, la spiegazione finalizzata all'esplicitazione di concetti specifici e l'impiego del *cooperative learning* utile a responsabilizzare e supportare gli alunni nel processo di apprendimento.

3.2.2 Narrazione dei singoli interventi

Prima di entrare nel vivo della narrazione degli eventi è importante osservare che percorsi di tipo naturalistico o comunque legati ad attività laboratoriali necessitano di una preparazione preliminare dei materiali da analizzare.

In questo specifico caso i campioni di fogliame osservato sono stati raccolti ed essiccati in precedenza rispetto all'avvio delle attività.

Tutti gli elementi naturali analizzati sono stati infatti raccolti in specifiche località assoggettate al territorio del Monte Grappa e sono stati in seguito lasciati ad essiccare per almeno 10 giorni tra pagine di libri e giornali o pressate attraverso l'impiego di uno strumento apposito composto da due assi di legno rettangolari, tra le quali porre il campione (nel foro indicato in *Figura 7* dalla freccia), poste l'una sopra l'altra e fatte aderire attraverso la stretta di bulloni su quattro viti poste negli angoli delle stesse.

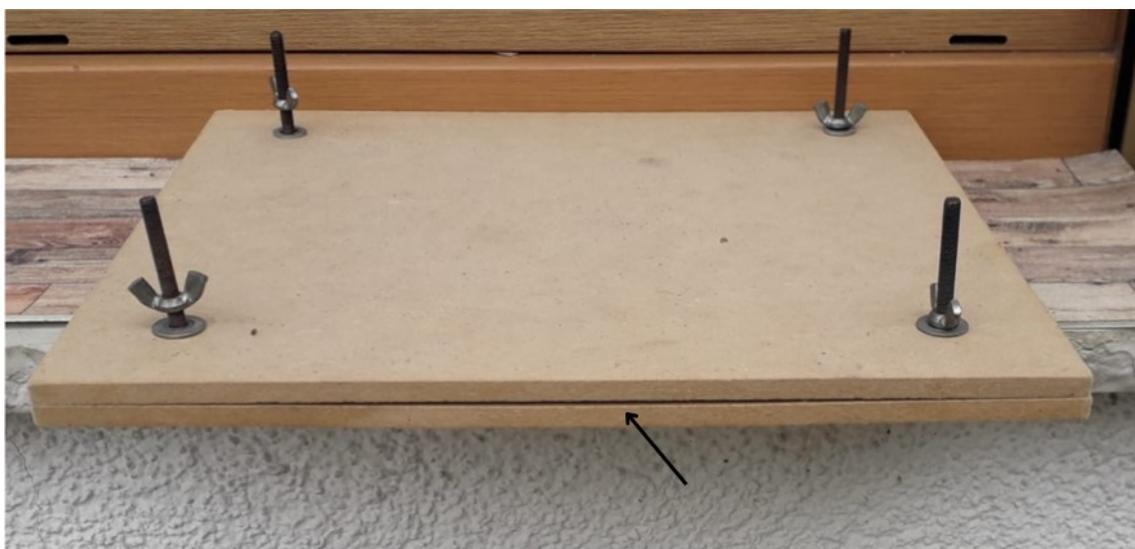


Figura 7: strumento per la pressatura e l'essiccazione del fogliame (strumento di Maddalozzo Paolo)

Materiali come strobili, frutti, semi e cortecce sono stati anch'essi raccolti precedentemente all'inizio del percorso e stipati in luogo asciutto al riparo da luce solare intensa o fonte di calore eccessiva.

Entrando ora nel vivo del percorso didattico, la fase di sintonizzazione ha preso avvio con l'introduzione e la presentazione del percorso da realizzare affiancata dalla

“negoziazione” del ruolo della scrivente. Dopo un momento dedicato alla reciproca conoscenza e alla presentazione collettiva, sono state dunque esplicitate le finalità della ricerca in essere lasciando spazio anche a commenti, riflessioni e esternazioni personali. Una volta specificato l’intento non valutativo della prova oggettiva iniziale numero 1 utile a sondare le pre-conoscenze e valido ai fini dell’orientamento delle attività successive e della Prova numero 2 atta invece ad indagare informazioni personali legate alla provenienza e ad altri aspetti legati alla territorialità, gli alunni sono stati invitati a completarle.

Dal secondo incontro in poi è cominciata la costruzione del Quaderno utile a riconoscere alberi e arbusti del Monte Grappa. Innanzitutto è stata colorata e completata la copertina (in *Figura 8* un esempio), inserendo nello spazio apposito il nome di ciascun alunno, che è stata poi incollata davanti al quaderno ad anelli. Nella pagina interna è stata incollata inoltre la copertina del volantino inerente il programma MaB e il Monte Grappa che è stato letto e discusso.

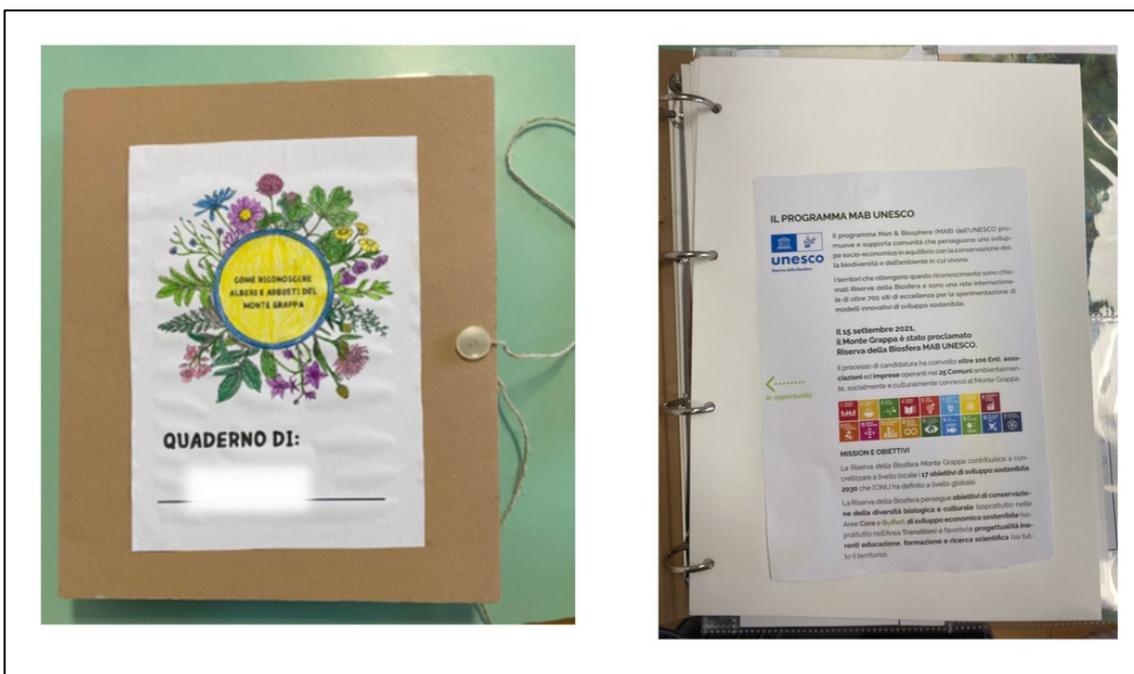


Figura 8: Copertina e Programma MaB Unesco

Successivamente sono stati distribuiti i campioni di *Juniperus communis* (ramo e galbuli) assieme alla scheda in *Allegato 4 (riportata completa di informazioni)* ed è iniziato il processo d’analisi degli stessi. Dopo aver incollato con scotch e colla vinavil gli elementi da osservare, è stato richiesto agli alunni se la pianta fosse a loro nota. Una volta individuato il nome comune, ciascuno ha analizzato il proprio ramo condividendo

con la classe alcune caratteristiche individuate almeno sulla base dei cinque sensi. Le informazioni ottenute sono state approfondite attraverso domande e spiegazioni specifiche e sono state poi riportate nella scheda. Gli alunni sono stati poi invitati a tracciare un “ritratto” del campione. Questo tipo di attività è stata utile a rinvenire elementi identificativi della pianta e a riassumere quanto esplicitato durante la lezione. Infine sono state distribuite schede con nozioni d’approfondimento riferite al concetto di pianta dioica e fotografie della pianta da inserire nelle apposite bustine trasparenti, come riportato in *Figura 9*.

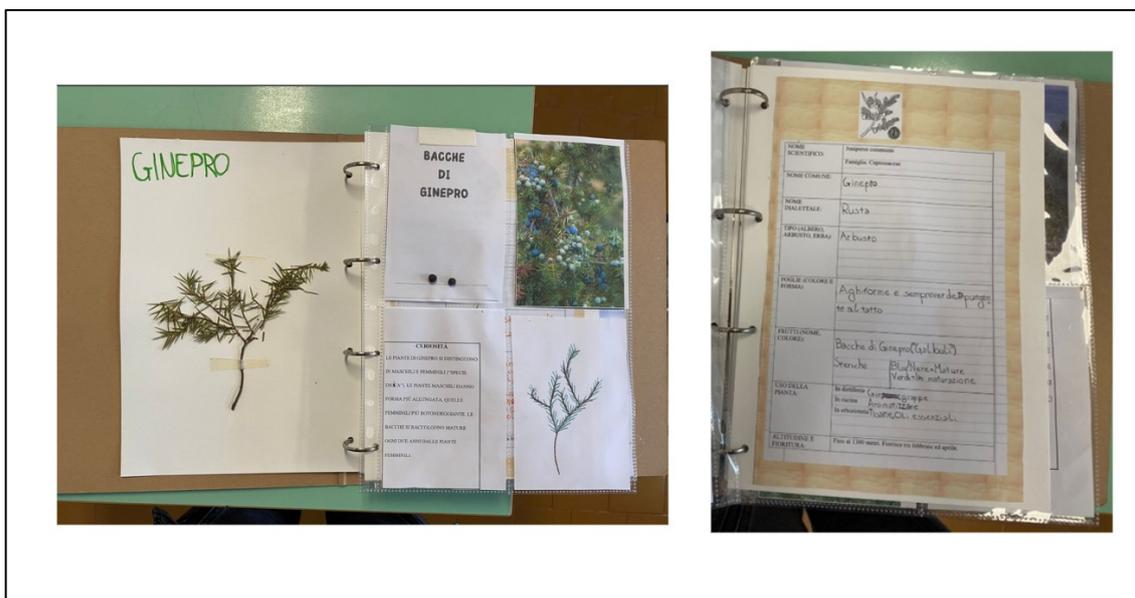


Figura 9: Sezione dedicata al Ginepro

La struttura degli interventi è rimasta più o meno coerente nel corso delle varie lezioni ed è partita dall’analisi dei campioni finalizzata all’organizzazione delle informazioni da inserire nella scheda per poi passare al “ritratto della pianta” e all’inserimento delle schede d’approfondimento.

Il terzo incontro è stato dedicato alla costruzione della sezione relativa al *Pinus mugo* (*Figura 10*). Interessante è notare come gli alunni abbiano individuato in autonomia tratti essenziali per il riconoscimento delle piante. Nel caso del Pino mugo, ad esempio, gli studenti sono rimasti particolarmente colpiti dall’intenso odore balsamico sprigionato dalla pianta e dalla sua resina. Questo dimostra l’efficacia dell’approccio laboratoriale e della stimolazione della capacità d’osservazione che si rende concretamente sempre più autonoma nell’individuazione e nella comparazione degli oggetti soggetti ad analisi. La scheda tecnica riferita al Pino mugo è reperibile in *Allegato 6* e come per la pianta

precedente è stata completata collettivamente attraverso le osservazioni di ciascun membro della classe. All'interno della busta trasparente sono state inserite diverse schede: su una sono stati incollati gli aghi di Pino mugo che si caratterizzano per la loro "doppiezza", sono state poi inserite alcune fotografie scattate sulla cima del Monte Grappa e la scheda d'approfondimento inerente l'importanza della pianta sui versanti dei monti ai fini della protezione contro slavine e valanghe. Sul retro della busta è stato inserito il disegno della pianta.

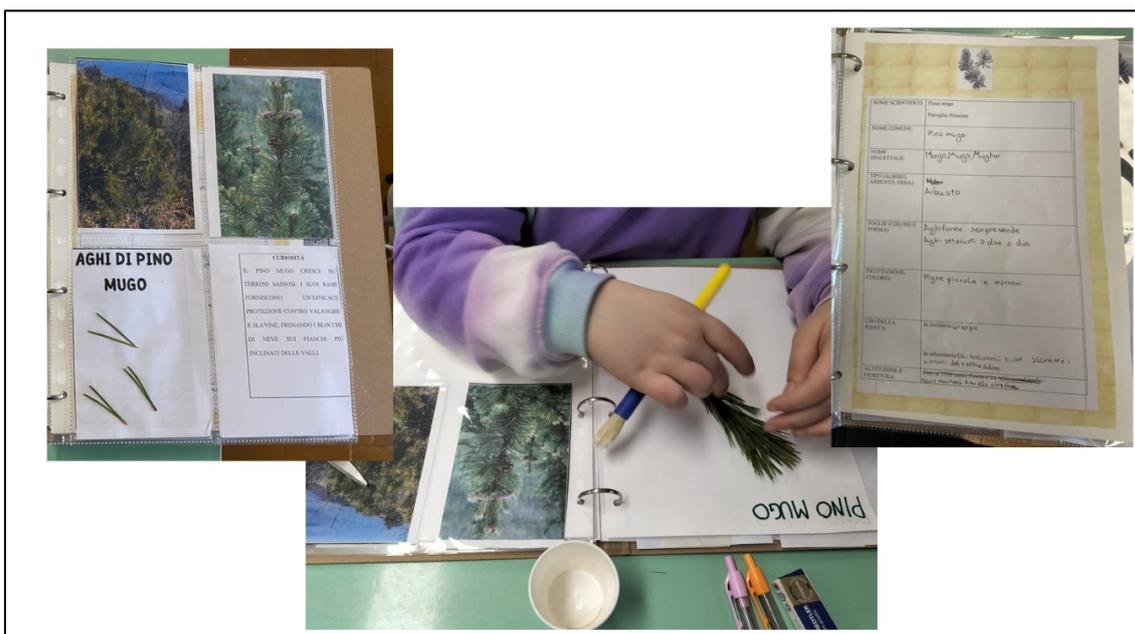


Figura 10: Sezione dedicata al Pino mugo

Il quarto incontro ha posto al centro della propria azione didattica la comparazione dei campioni relativi all'Abete rosso e all'Abete bianco (Sezione dedicata in *Figura 11*). Queste specie forestali sono molto somiglianti tra loro e si è ritenuto utile presentarle attraverso il confronto diretto dei campioni. Questi ultimi sono stati distribuiti e differenziati attraverso l'individuazione di caratteristiche affini e dissonanti utili ad evidenziare somiglianze e differenze e a tracciare un profilo delle differenti piante. L'analisi delle peculiarità delle specie studiate sono state dunque rinvenute attraverso la costruzione di un processo d'osservazione condiviso e dialogato che si è fatto sempre più specifico ed autonomo con il crescere degli elementi di classificazione appresi ed individuati. Gli *Allegati 7 ed 8* mostrano le schede tecniche relative alle due piante. All'interno di questa sezione sono riportate alcune foto scattate utili alla differenziazione delle specie e un foglio apposito dedicato alle cortecce delle due tipologie arboree. Le

schede d'approfondimento riguardano invece l'infestazione da bostrico ai danni dell'abete rosso e alcune informazioni relative alla colorazione del fogliame dell'Abete bianco. Vengono enfatizzate poi alcune differenze come la presenza di molta resina negli esemplari di *Picea abies*. Infine è stato prodotto anche per questa sezione un'elaborazione grafica utile a definire le caratteristiche proprie di ciascuna pianta (Figura 12).

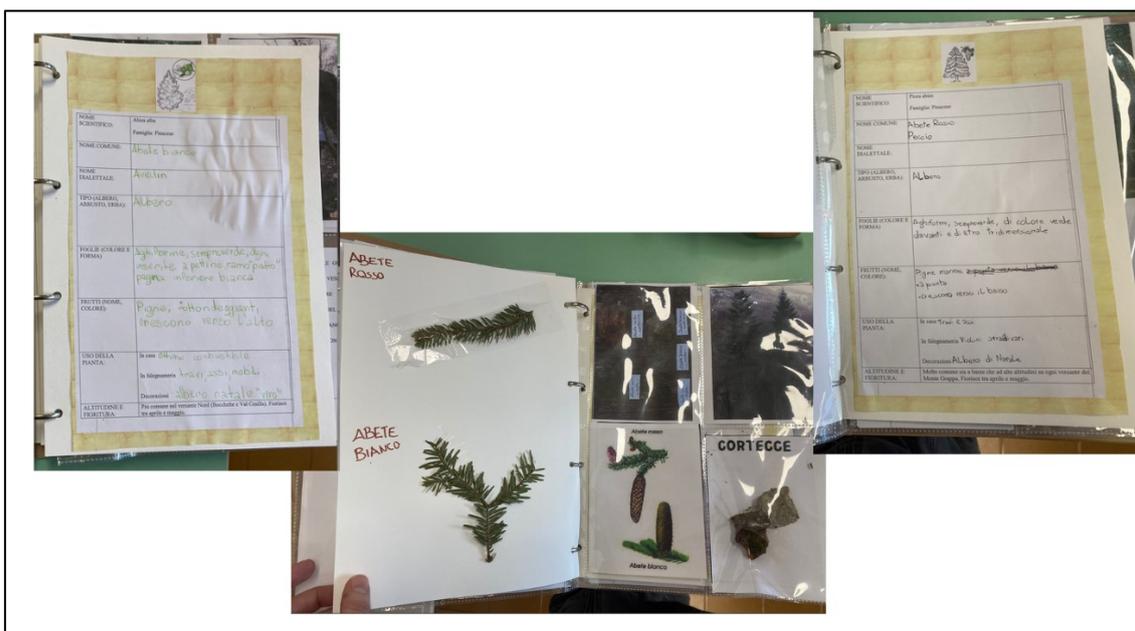


Figura 11: Sezione dedicata a Abete rosso e Abete bianco

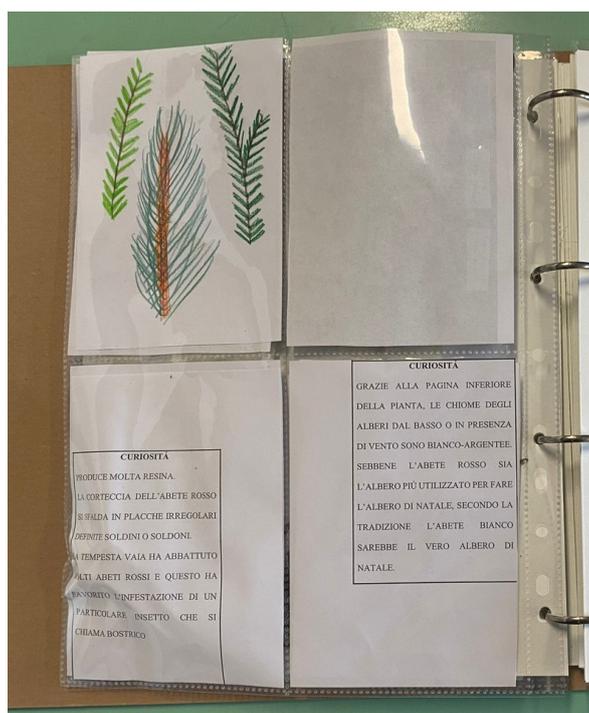


Figura 12: Rappresentazione grafica e nozioni d'approfondimento

L'incontro successivo ha preso in considerazione la pianta di *Fagus sylvatica*. Questa pianta riserva uno spessore culturale notevole per il territorio serenese ed è dunque stata oggetto di particolare attenzione non solo biologica ma anche antropologica. La sua forte presenza nel territorio ad esempio aveva già rappresentato un elemento di riconoscimento per alcuni alunni della classe che ne conoscevano alcune caratteristiche, quali nome comune e forma delle foglie. L'attività d'osservazione utile al completamento della scheda in *Allegato 9* è stata mediata dalle pre-conoscenze di questi alunni che hanno costituito un arricchimento notevole alla qualità del progetto, testimonianza per altro di un interesse scientifico pre-esistente. I campioni analizzati consistevano in fogliame di colore verde, una foglia di colore arancione, faggioline e semi. La scelta di analizzare due tipologie di fogliame di colorazione differente (chiaramente riferite al colore primaverile ed autunnale) risiede nel caratteristico colore che assume il faggio prima di lasciar cadere a terra le sue foglie e che tinge i boschi misti di ottobre con tonalità di giallo-arancione molto suggestive. All'interno della busta trasparente sono state inserite le immagini di una faggeta e del *cason a sfojaroj* di cui già si è parlato approfonditamente nel capitolo 1.3.2 e in una delle schede d'approfondimento inserite nella sezione del Quaderno. Un'altra "curiosità" inserita in questo spazio riguarda l'utilizzo che in territorio serenese veniva fatto delle faggioline che una volta macinate divenivano surrogati del caffè. Anche questa sezione è stata corredata di rappresentazione grafica del ramo e della foglia.



Figura 13: Sezione dedicata al Faggio

L'ultima pianta analizzata è stata la *Juglans regia* volgarmente detta Noce. Essa è stata forse la più difficile da analizzare poiché la pianta in questione nel periodo in cui è stato condotto il progetto (quindi gennaio/febbraio) possedeva solo foglie secche facilmente sgretolabili. La pianta del Noce possiede inoltre una foglia composta, caratteristica importante da individuare per il riconoscimento. Nelle stagioni avverse tuttavia con lo spoglio dei rami, le foglie perdono gran parte delle foglie secondarie, pertanto la ricostruzione della foglia intera ha previsto l'utilizzo di un'immagine rappresentante la foglia durante le belle stagioni. Se da un lato dunque questa condizione ha costituito un elemento di difficoltà per la manipolazione dei campioni, per altri aspetti è stata invece di grande aiuto. Gli alunni hanno dimostrato infatti cura e precisione nell'analizzare i campioni prestando molta attenzione ad osservarli senza sconvolgerne l'assetto. Compiuto dunque il processo analitico, osservativo e comparativo è stata completata la scheda in *Allegato 10*. La busta trasparente contiene in questa sezione un'immagine del frutto corredata dall'inserimento nella stessa dei termini "mallo" e "gheriglio" e una scheda su cui è stato incollato un vero gheriglio e un guscio di noce. Le nozioni d'approfondimento riguardano la particolare forma del gheriglio e l'utilizzo che si faceva dei frutti nel territorio di Seren del Grappa riconducibile alla produzione di olio lampante. Anche il senso del gusto è stato stimolato attraverso la degustazione delle Noci feltrine. Anche per questa pianta è stato prodotto un "ritratto".

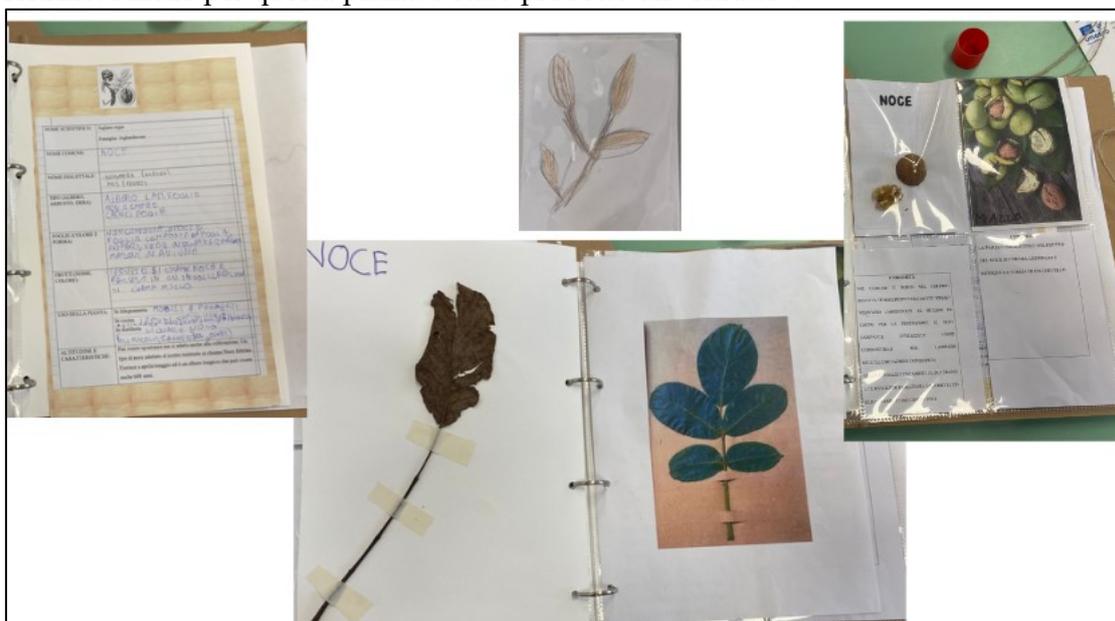


Figura 14: Sezione dedicata alla pianta Noce

Infine gli ultimi incontri sono stati riservati al riepilogo dei concetti appresi e all'esternazione di opinioni personali.

In una cartina precostruita raffigurante il profilo del Monte Grappa sono state inserite le piante in corrispondenza delle altitudini cui le stesse crescono. Questa fase è stata realizzata in maniera collettiva ed è servita ad individuare un ulteriore elemento concretamente utile al riconoscimento delle specie nella vita quotidiana.

Sono state poi somministrate la prova oggettiva finale che indagava le conoscenze specifiche e la prova riflessiva utile a verificare gli esiti del percorso didattico condotto che verranno esplicitati attraverso il prossimo capitolo. Durante gli ultimi incontri inoltre una delle alunne ha mostrato alla classe un oggetto recuperato tra le mura di casa: il *Codex Bellunensis*, ossia un Erbario bellunese del XV secolo edito da Parco Nazionale delle Dolomiti Bellunesi. Ciò dimostra che l'interesse nutrito per gli argomenti trattati durante tutto il progetto è stato specularmente riflesso alle famiglie degli alunni ed è un buon segnale della condivisione delle informazioni apprese anche all'interno delle abitazioni dei giovani studenti.

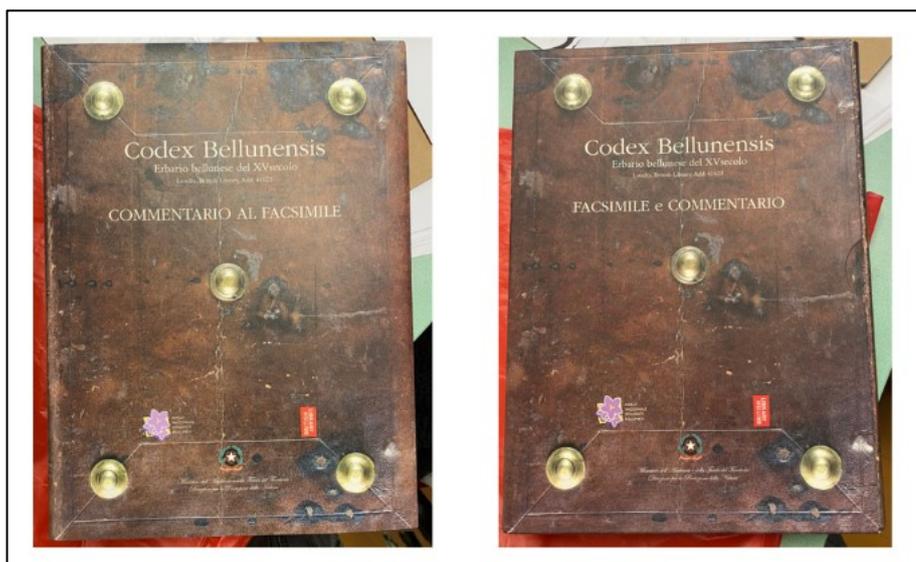


Figura 15: *Codex Bellunensis*. Feltre: Parco Nazionale delle Dolomiti Bellunesi

Il progetto si è concluso con la presentazione del lavoro svolto alla docente Serena Turrin da parte della classe. Quest'attività è stata particolarmente apprezzata dagli alunni che si sono sentiti investiti di una certa responsabilità nel riportare a un'esperta del settore il lavoro edificato aprendo al contempo la scuola al territorio. La condivisione del progetto con la professionista ha messo in luce come l'interesse per il luogo in cui si vive

possa rappresentare una modalità di partecipazione concreta alla vita e alla cura del proprio paese.

4. RISULTATI

4.1 Analisi dei risultati osservati a partire dagli obiettivi fissati attraverso la rubrica di valutazione

La prova oggettiva iniziale, finalizzata principalmente all'individuazione delle preconcoscenze utili a orientare il percorso didattico, disegna anche il punto di partenza e la situazione iniziale degli alunni se comparato alla prova oggettiva somministrata durante gli ultimi incontri.

Le due prove sono state costruite in modo identico l'una all'altra così da evidenziare con maggiore immediatezza i risultati finali.

Innanzitutto si analizzerà in questa sede l'obiettivo individuato attraverso la rubrica valutativa "Riconoscere il fogliame analizzato e ricondurlo alla pianta "madre" ricordandone almeno una caratteristica fisica". Il presente è stato indagato attraverso la proposizione delle due prove ed in particolare grazie all'utilizzo di immagini da ricondurre a una sola specie forestale. Durante la proposizione del *test*, di domanda in domanda sono stati fatti passare tra i banchi anche rami e campioni riferiti alle singole piante.

Tralasciando momentaneamente l'impiego che di ciascuna pianta si sarebbe fatto e soffermandosi invece sul mero riconoscimento, come si evince dal grafico 1, che compara le risposte corrette iniziali e quelle finali (le date riportate si riferiscono alla data di elaborazione dei dati), la totalità degli alunni della classe è stata in grado di identificare correttamente le specie.

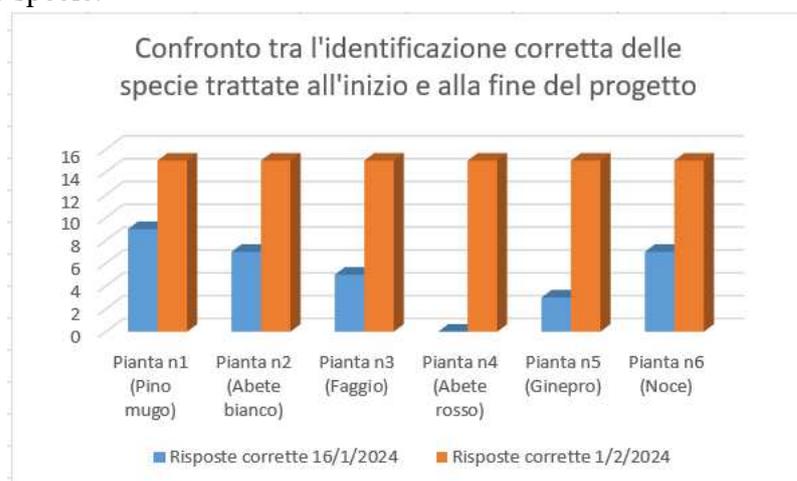


Grafico 1: Confronto tra l'identificazione corretta delle specie trattate all'inizio e alla fine del progetto

Si indagava poi attraverso questo stesso obiettivo la capacità di identificare almeno una caratteristica utile ai fini del riconoscimento delle specie analizzate.

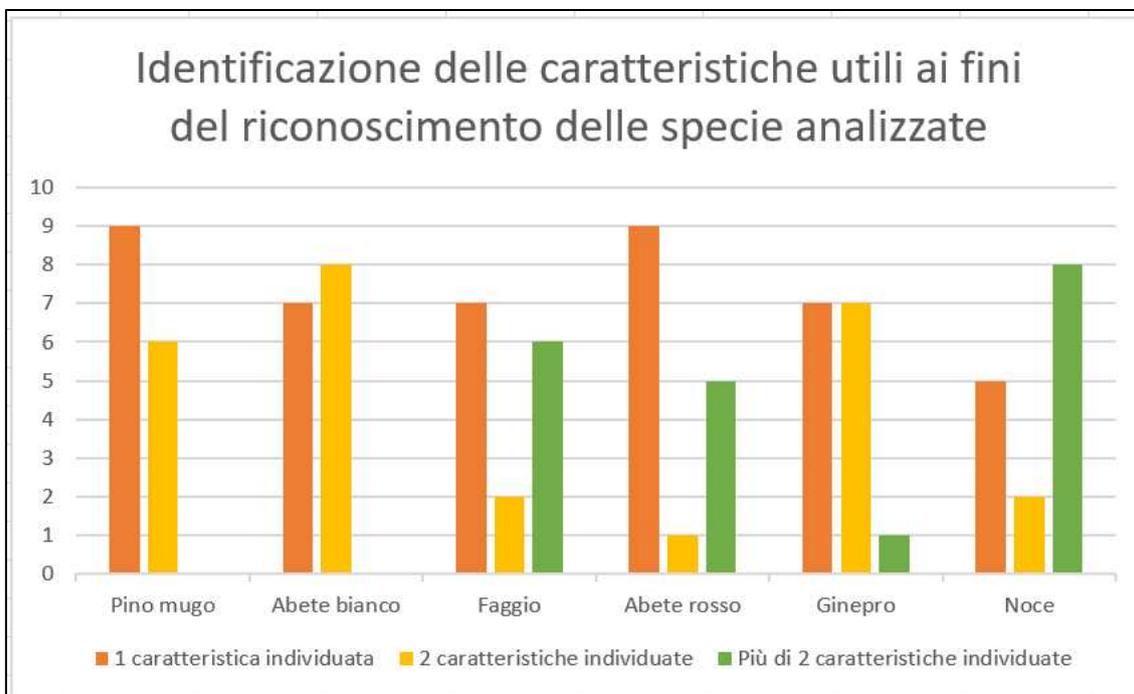


Grafico 2: Identificazione delle caratteristiche utili ai fini del riconoscimento delle specie analizzate al termine del percorso didattico

Si può dire che l'obiettivo sia stato assolto poiché su un totale di 15 alunni, la maggior

parte di essi ha sempre identificato almeno una caratteristica valida ai fini del riconoscimento. In nessun caso si è registrata la mancata risposta e significativo è poi sottolineare come le risposte degli alunni enfatizzano l'acquisizione di alcuni termini scientifici e forestali specifici come "specie dioica" in riferimento alla pianta del Ginepro oppure elementi classificativi come "caducifogli", "non-sempreverde" e "latifoglie".

L'efficacia dell'intervento didattico si osserva anche a partire dalle risposte fornite alla domanda "Per cosa useresti questa pianta?" riferibile a ciascuna specie.

4.1.1 Pino mugo

All'inizio dell'unità, come è naturale, per rispondere alla domanda "Per cosa useresti questa pianta?" in riferimento alla fotografia rappresentante la pianta di Pino mugo il 50% della classe non aveva inserito nessuna risposta, mentre al termine delle attività la mancata risposta è scesa al 33%. Nonostante si riconosca come questo dato non

costituisca un riscontro totalmente positivo si apprezza comunque la diminuzione dell'assenza di risposte. Contestualizzando inoltre è possibile notare la differenza tra la tipologia di risposte fornite dagli studenti che nel grafico di sinistra (*Figura 16*) risultano essere riferite principalmente ad aspetti fisici o ludici come anche alla costituzione di un albero natalizio, mentre nei risultati di destra (*Figura 16*) alla produzione di Oli balsamici e Grappe (concetti appresi durante il percorso didattico). Si noti inoltre come la quasi metà della classe, cioè il 47% in data 1/2/2024 abbia inserito ben due utilizzi.



Figura 16: Confronto tra risposte fornite alla domanda "Per cosa useresti questa pianta?" in riferimento alla fotografia rappresentante il Pino mugo (a sinistra risultati datati 16/1/2024, a destra risultati del 1/2/2024)

4.1.2 *Abete bianco*

Si apprezza, anche nel caso dell'Abete bianco, la netta diminuzione della mancata risposta che passa in questo caso dall' 80% al 13%. Interessante è notare poi come le restanti risposte riferite al grafico di sinistra (*Figura 17*) enfatizzano caratteristiche fisiche così come la possibilità di analizzarlo e studiarlo. Nel grafico di destra (*Figura 17*) le risposte riguardano invece aspetti affrontati nel corso del progetto ed anche in questo caso è positivo sottolineare come il 47% degli alunni abbia inserito due caratteristiche.



Figura 17: Confronto tra risposte fornite alla domanda "Per cosa useresti questa pianta?" in riferimento alla fotografia rappresentante l'Abete bianco (a sinistra risultati datati 16/1/2024, a destra risultati del 1/2/2024)

4.1.3 Faggio

Anche per la pianta del Faggio i risultati sono nel complesso positivi e dimostrano l'acquisizione di concetti appresi durante il percorso d'apprendimento. Si noti come nella prova finale tra le risposte la maggioranza abbia riportato due utilizzi.

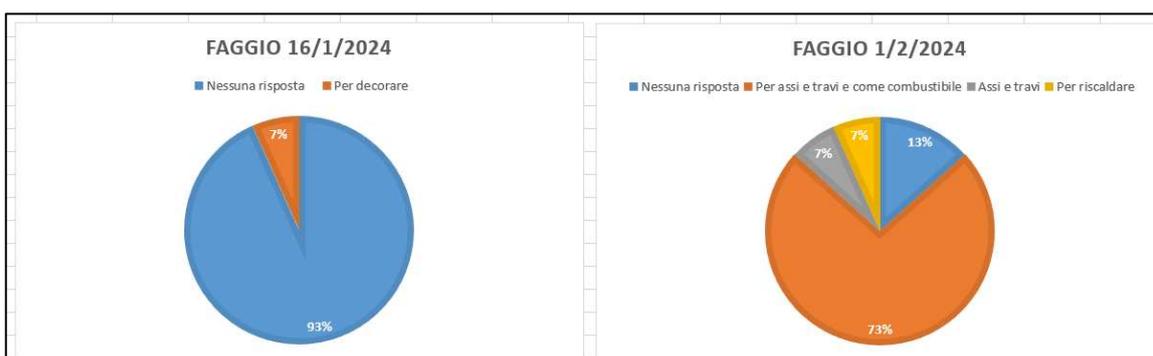


Figura 18: Confronto tra risposte fornite alla domanda "Per cosa useresti questa pianta?" in riferimento alla fotografia rappresentante il Faggio (a sinistra risultati datati 16/1/2024, a destra risultati del 1/2/2024)

4.1.4 Abete rosso

I risultati che riguardano l'abete rosso indicano una buona acquisizione dei concetti maturati attraverso la proposizione del percorso in analisi. Anche in questo caso si ritiene un ottimo risultato convenire che il 53% degli alunni ha individuato correttamente tre utilizzi.

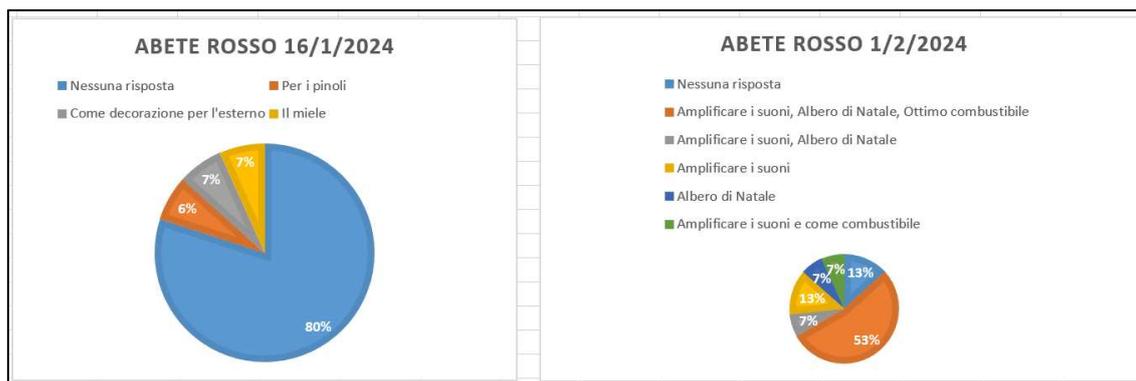


Figura 19 Confronto tra risposte fornite alla domanda “Per cosa useresti questa pianta?” in riferimento alla fotografia rappresentante l’Abete rosso (a sinistra risultati datati 16/1/2024, a destra risultati del 1/2/2024)

4.1.5 Ginepro

Nel caso del Ginepro la mancata risposta passa dal 16/1/2024 al 1/2/2024 dall’80% al 13%. Si registra nel 67% della totalità una duplice finalità indicata per la pianta analizzata. Nel complesso, anche in questo caso i grafici sembrano dimostrare l’efficacia del percorso proposto.

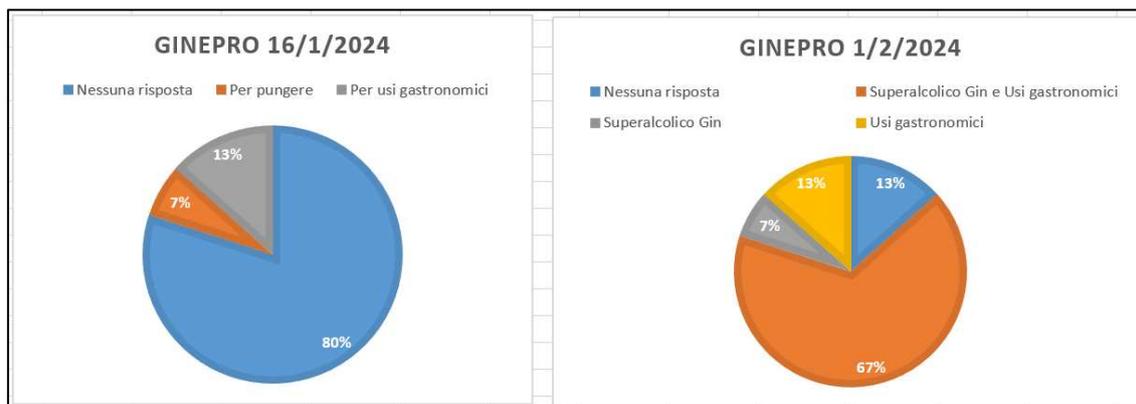


Figura 20: Confronto tra risposte fornite alla domanda “Per cosa useresti questa pianta?” in riferimento alla fotografia rappresentante il Ginepro (a sinistra risultati datati 16/1/2024, a destra risultati del 1/2/2024)

4.1.6 Noce

L’ultimo caso riguarda la pianta del Noce. Anche in questo caso è positivo notare come le mancate risposte siano scese dal 67% al 13%. È interessante notare come per questa pianta, già in fase di accertamento delle pre-conoscenze, siano stati riconosciuti gli utilizzi gastronomici e culinari. Anche in questo caso i risultati conseguiti sono buoni e dimostrano la conoscenza e la rielaborazione di quanto appreso attraverso le diverse attività didattiche.

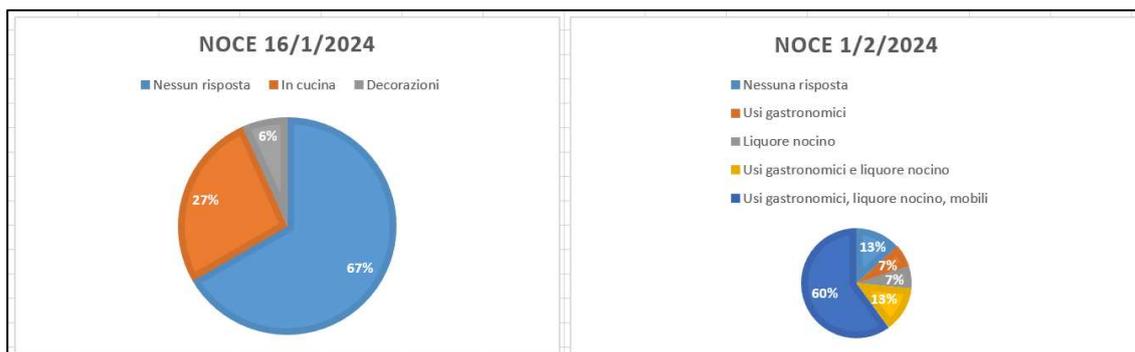


Figura 21: Confronto tra risposte fornite alla domanda “Per cosa useresti questa pianta?” in riferimento alla fotografia rappresentante il Noce (a sinistra risultati datati 16/1/2024, a destra risultati del 1/2/2024)

Tutti i risultati *ivi* presentati mettono in luce l’efficace acquisizione di un metodo d’indagine che privilegia le capacità di osservare e analizzare campioni di oggetti naturali reali. L’abilità relativa alla classificazione costituita un processo osservabile a partire dalle attività condotte all’interno della classe. Le riflessioni e le conclusioni tratte dagli alunni, così come la costruzione del Quaderno di cui sopra si è parlato rappresentano la prova materiale della capacità di osservazione e di classificazione nonché della concreta e continua aspirazione alla curiosità concretizzata dalle domande e dall’interesse palesato dagli alunni.

Gli elementi contenutistici rintracciabili nelle nozioni di specie autoctona ed alloctona sono stati verificati attraverso l’ultima parte della prova oggettiva, con il completamento dell’esercizio *fill in* che la totalità della classe ha completato correttamente. Nonostante gli alunni possedessero già alcune nozioni in merito, durante il percorso è stato affrontato brevemente il concetto di biodiversità e sono state citate le tre categorie in cui essa si divide: biodiversità genetica, biodiversità specifica e biodiversità ecosistemica. Per questo motivo sono state inserite nella prova finale anche due domande (un vero/falso e un completamento) relative a questo concetto (Esercizio 9 e Esercizio 10 in *Allegato 1*). Attraverso l’ultimo esercizio sono state rintracciate le principali classificazioni individuate riconducibili ai concetti di sempreverde o non-sempre verde, caducifoglio e aghifoglie o latifoglie. La totalità della classe ha completato correttamente l’esercizio ad eccezione di un singolo caso che non è riuscito a citare le tre categorie riconducibili al concetto biodiversità.

I risultati confermano dunque un livello mediamente avanzato per tutti gli obiettivi previsti.

4.2 Analisi dei risultati osservati: l'attaccamento al territorio

L'ambito delle scienze ambientali si intreccia con quello della geografia e della sociologia ed in tal senso lo spazio come luogo abitabile diviene punto convergente delle attenzioni di diverse discipline.

Se questo è vero, è pur sempre riconoscibile come uno spazio possa definirsi pur senza essere abitato dalle reti sociologiche umane. Proprio in questo spaccato Magnaghi (2020) identifica la differenziazione tra terra e territorio riconoscendo nel secondo concetto la trasformazione del primo attraverso l'impatto delle società umane. Si definisce allora nella concezione territoriale dello spazio un condizionamento antropologico che determina un controllo acquisito sullo spazio divenendo "natura socializzata" (Giorda, 2014, p. 43).

Giorda (2014) sottolinea infatti come la geografia, configurandosi come una materia stereotipatamente attribuibile al mero studio regionale o all'erudizione tipica di un approccio teorico alla stessa, sia spesso poco curata nei cicli di scuola inferiori. Questo approccio, ribadisce lo studioso, potrebbe mutare se si utilizzasse il proprio territorio come mezzo per giungere a consolidare un rapporto con lo spazio, con la società e con la cultura.

Questo stesso principio segna l'intersezione disciplinare che si snoda attraverso la disciplina ecologica. Potremmo dunque trasmutare il ragionamento sopra descritto e affermare che fare del territorio il punto di partenza di attività didattiche legate alla biologia, all'ecologia e all'educazione ambientale, significa creare i presupposti per un corretto rapporto con la Terra e con tutte le sue componenti biotiche e abiotiche.

In questo contesto, come precedentemente sottolineato, tracciare l'evoluzione di una dinamica astratta come il sentimento d'attaccamento per il proprio paese in senso ampio non è facile e richiederebbe l'utilizzo di interviste ed indagini protratte nell'arco di anni. In questo caso dunque ci si accontenta, per così dire, di tracciare le sorti di questo percorso didattico specifico rintracciando l'effetto dello stesso sugli alunni.

4.2.1 Prima dell'avvio del percorso

In particolare ci si è soffermati sull'apprezzamento delle tematiche trattate e del progetto generale confrontando inoltre i dati iniziali inerentemente al quesito "Ti piace il luogo in cui vivi?" accompagnato alla richiesta di motivazione della risposta data.

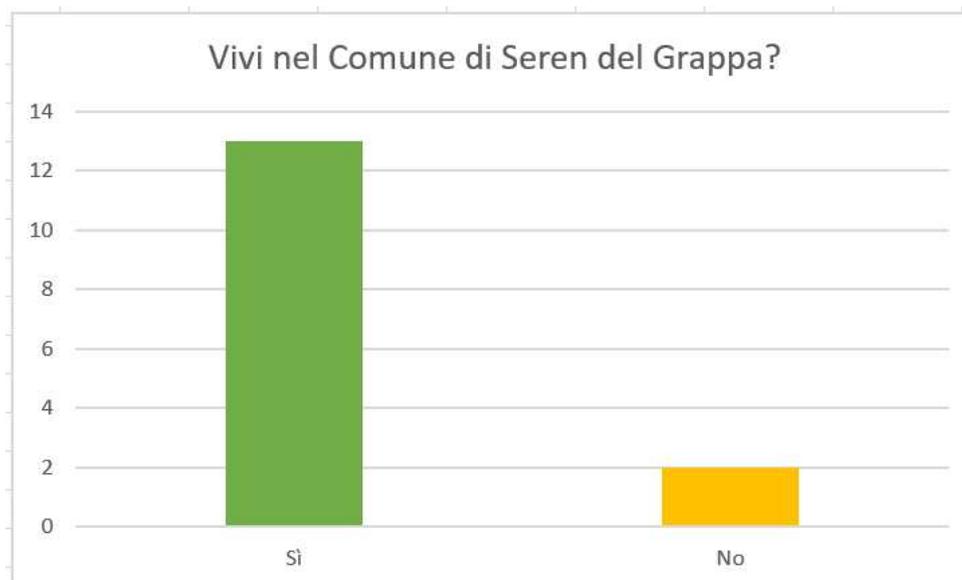


Grafico 3: Risposte del campione di studio alla domanda “Vivi nel Comune di Seren del Grappa?”, pre-intervento

Per recuperare il contesto in cui l’esperienza si è concretizzata, da quanto emerge a partire dall’indagine iniziale, tra i 15 alunni della classe 13 sono residenti in Comune di Seren (di cui la maggior parte nella frazione di Rasai) mentre 2 risiedono nel Comune di Feltre.

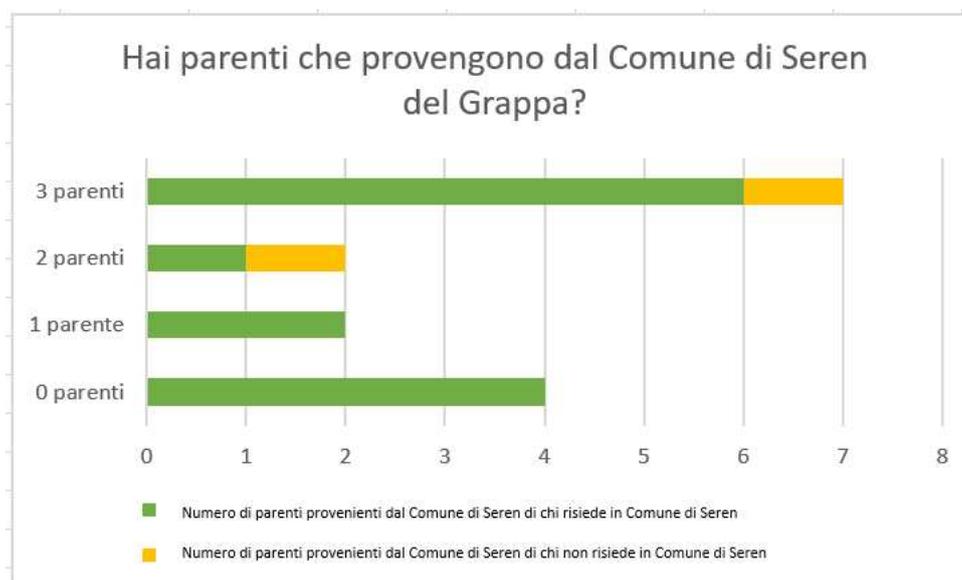


Grafico 4: Risposte del campione di studio alla domanda “Hai parenti che provengono dal Comune di Seren del Grappa?”, pre-intervento

Tra i primi, quattro studenti non posseggono altri parenti residenti in Comune di Seren oltre al nucleo familiare, mentre il restante possiede almeno un parente. Infine gli abitanti del Comune di Feltre dichiarano di possedere almeno due parenti in territorio serenese.

Sì	Così, così
È accogliente	Mi sono trasferita/o da poco
Sono a contatto con la natura	Mi piace abitare qui ma spesso i negozi chiudono
Ci sono amici con cui giocare	
Mi sento a mio agio	
È pacifico e ricco di allegria	
Abito qui quindi ci sono affezionata/o	
È piccolo e sono vicino alla scuola e al campo da calcio	
È piccolo, il parco è vicino e pieno di natura	
Ho una casa grande, c'è sempre il sole	

Tabella 1: Risposte del campione di studio (raccolte per macro-argomenti) alla domanda “Perché” riferita al precedente quesito “Ti piace abitare nel luogo in cui vivi?, pre-intervento

Già dall’inizio del percorso si era delineato un sentimento positivo nei confronti del territorio di residenza con 13 “sì” alla domanda “Ti piace abitare nel luogo in cui vivi?” motivati da esternazioni come “è accogliente”, “mi sento a mio agio”, “Abito qui, quindi ci sono affezionata/o” e 2 “così, così” giustificati dalla scarsa conoscenza del luogo a causa della recente immigrazione *in loco* e dalla monotonia causata dall’assenza di attività commerciali.

Come si nota dunque tra le risposte affermative si scorgono motivazioni affettive o emotive legate soprattutto all’abitudine, al sentirsi a casa propria, alla comodità e alla presenza di spazi verdi.



Grafico 5: Risposte del campione di studio alla domanda "Se passeggi sul Monte Grappa o nel tuo paese fai caso o ti senti incuriosito dalle piante che ti circondano?", pre-intervento

Un'ulteriore elemento di indagine riguardava l'attenzione normalmente rivolta alle piante. Come si evince dal *Grafico 5* al quesito "Se passeggi sul Monte Grappa o nel tuo paese fai caso o ti senti incuriosito dalle piante che ti circondano?", la maggioranza ha scelto di rispondere con "A volte".

4.2.2 Al termine del percorso



Grafico 6: Risposte del campione di studio alla domanda "Ti piace il luogo in cui vivi?", post-intervento

All'interno dell'indagine condotta al termine del percorso didattico le risposte del campione di studio al quesito "Ti piace abitare nel luogo in cui vivi?" la quasi totalità del

gruppo ha risposto “sì” con un unico “così, così” che mantiene la sua posizione nonostante l’intervento didattico in questione.

Sì	Così così
Sono circondata da magnifica natura	Non mi piace il clima della montagna
C’è tanta biodiversità	
È un luogo tranquillo	
Mi diverto a giocare coi miei amici	
È meraviglioso	
È bello vivere in montagna	
Posso fare tante passeggiate nella natura	
Non esiste un posto migliore in cui vorrei vivere	
C’è un parco con alberi, fiori in cui posso giocare con gli amici	
È ricco di vegetazione	
È ricco di alberi (2 risposte)	
La mia casa è contornata da alberi e prati (2 risposte)	

Tabella 2: Risposte del campione di studio alla domanda “Perché” in riferimento al precedente quesito “Ti piace abitare nel luogo in cui vivi?”, *post-intervento*

Ciò che è interessante constatare all’interno del precedente risultato riguarda le motivazioni alle risposte. Partendo dalle evidenze positive è rilevante notare come molte delle argomentazioni facciano riferimento alla presenza di elementi naturali, alla ricchezza vegetativa, al concetto di biodiversità e alla possibilità di passeggiare nella natura. Tra le esposizioni meno positive invece rintracciamo il riferimento all’impervietà del clima montano.

Confrontando i risultati *pre-intervento* si può dunque verificare come sia cresciuta l’attenzione rivolta agli elementi naturali del territorio di residenza. Se è vero quindi che permane in un soggetto la concezione non del tutto positiva del luogo di residenza, resta comunque un buon risultato accertare che l’intervento didattico ha prodotto negli alunni una consapevolezza effettiva legata al fascino della natura e alla presenza di alberi e vegetazione.



Grafico 7: Risposte del campione di studio alla domanda “Studiare il tuo territorio ti ha aiutato ad apprezzarlo maggiormente?”, post-intervento

È stata richiesta poi agli alunni un’opinione: “Studiare il tuo territorio ti ha aiutato ad apprezzarlo maggiormente?”. Alla richiesta di motivazioni gli alunni hanno riportato le opinioni riportate nella *Tabella 3* sottostante:

Sì	Così, così
So riconoscere alcune piante nuove	Ho imparato cose nuove ma non conosco ancora tanto bene questo territorio
Ho imparato che nel mio territorio ci sono piante molto diverse e comunque stupende	
Ora conosco delle cose in più sul mio territorio	
Mi è piaciuto molto perché è bello vivere in montagna e soprattutto perché è stato interessante	
Non credevo esistessero così tante piante interessanti nel mio territorio	
Ora conosco meglio la flora	
Ho imparato che la biodiversità è molto alta nel mio territorio	

Ho scoperto che esistono delle piante che non sapevo esistessero anche nel mio territorio	
È stato utile, ho imparato molto	
Abbiamo imparato che ci sono tante cose belle nel nostro territorio	
Perché potrei riconoscere alcune piante anche mentre cammino	
Ho imparato tantissime cose nuove sul mio territorio quindi ora lo conosco di più	
Ho osservato meglio le piante che ci sono a Seren del Grappa	
È stato interessante capire quali piante vivono nel mio territorio	

Tabella 3: risposte del campione di studio alla domanda “Perché” in riferimento al precedente quesito “Studiare il tuo territorio ti ha aiutato ad apprezzarlo maggiormente?”, post-intervento

I risultati sembrano concretizzare negli alunni una correlazione tra la sensazione di accresciuto apprezzamento nei confronti del proprio territorio e la possibilità di scoprire ed apprendere nuovi aspetti legati al proprio luogo di residenza.

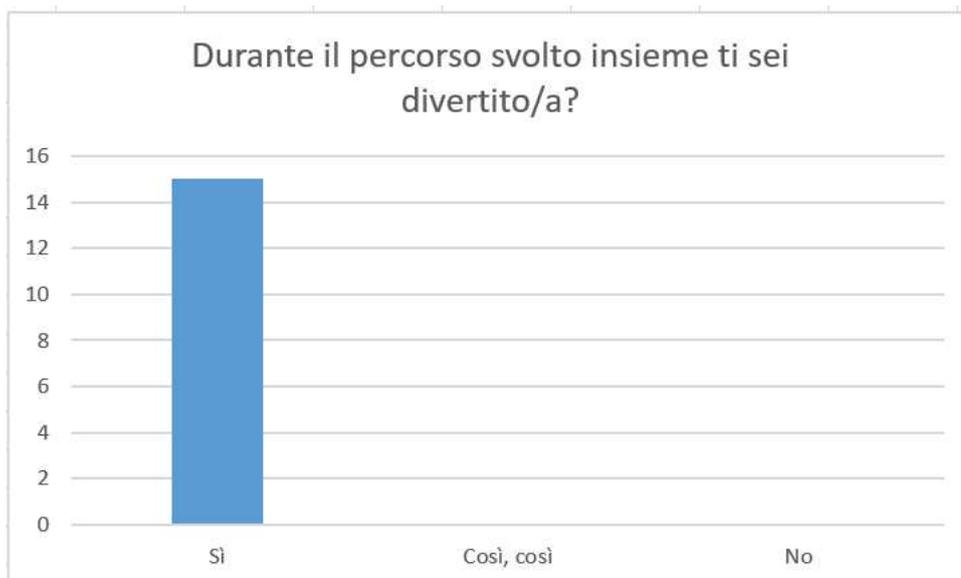


Grafico 8: Risposte del campione di studio alla domanda: “Durante il percorso svolto insieme ti sei divertito/a?”, post-intervento

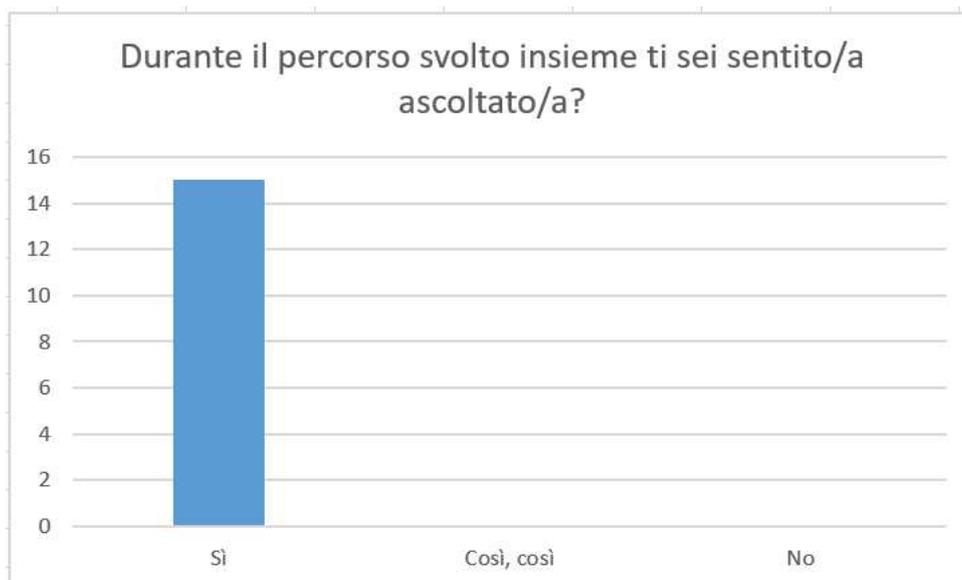


Grafico 9: Risposte del campione di studio alla domanda: “Durante il percorso svolto insieme ti sei sentito/a ascoltato/a?”, post-intervento

Per quanto riguarda il gradimento del percorso la totalità della classe ha affermato di essersi divertita e di essersi sentita ascoltata.

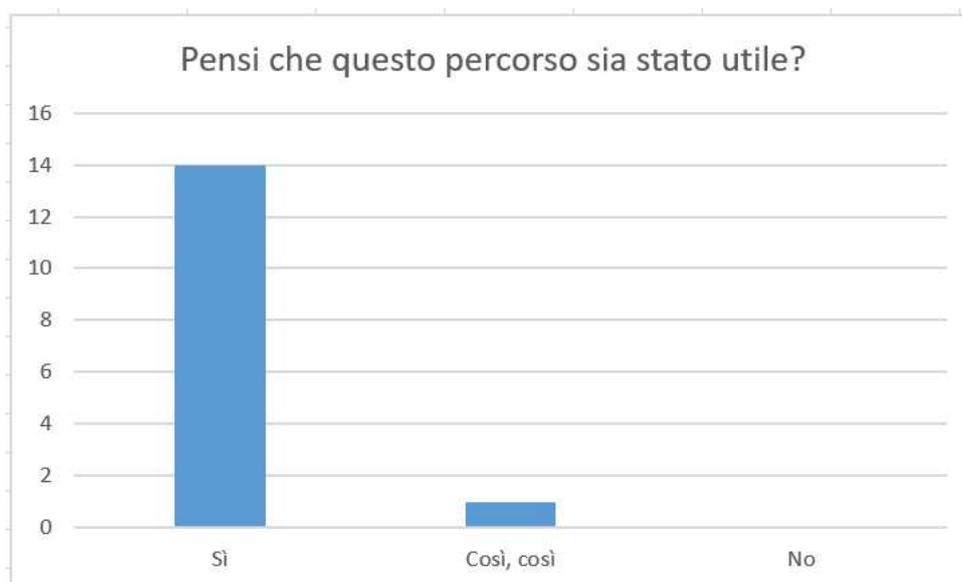


Grafico 10: Risposte del campione di studio alla domanda: “Pensi che questo percorso sia stato utile?”

Alla richiesta “Pensi che questo percorso sia stato utile?”, 14 alunni hanno risposto “sì” mentre in un caso è stata barrata la casella “così, così”.

Le motivazioni sono riportate nella *Tabella 4* che segue:

Sì	Così, così
Abbiamo imparato cose nuove e ci siamo anche divertiti	È stato interessante però forse dovrei conoscere meglio questo territorio

È stato interessante (2 risposte)	
Ho scoperto cose che prima non sapevo e non ci facevo nemmeno caso, ma ora sono contento/a di aver imparato cose nuove	
È stato interessante scoprire qualcosa di nuovo sulle piante o su altre cose che prima non sapevo	
Ci può sempre servire, ad esempio per fare botanica	
È utile saper riconoscere le piante in montagna (3 risposte)	
È importante conoscere le piante del nostro territorio	
Ho imparato molte cose nuove (3 risposte)	
Ci è servito ad imparare cose nuove	

Tabella 4: Risposte del campione di studio alla domanda "Perché?" in riferimento al precedente quesito: "Pensi che il percorso sia stato utile?, post-intervento"

Nel complesso i risultati della verifica *post-intervento* enfatizzano una direzione positiva per quanto riguarda la domanda di ricerca sottolineando la relazione tra lo studio del territorio e il suo apprezzamento. In questo contesto appare però rilevante sottolineare come gli alunni che con continuità anche generazionale abitano il territorio in questione mostrino risultati maggiormente positivi (sia in termini oggettivi che auto-valutativi) rispetto a chi possedendo un *background* migratorio ha poca dimestichezza con l'area geografica di residenza.

5. CONCLUSIONI

L'intervento descritto attraverso l'elaborato qui presentato rappresenta un esempio di percorso didattico laboratoriale inserito nell'ambito delle scienze, dell'ecologia e dell'educazione ambientale.

L'approccio didattico attivo affiancato all'utilizzo del metodo scientifico osservativo-comparativo ha inoltre garantito la partecipazione pertinente degli alunni alle attività didattiche e l'efficacia del percorso riferita all'ambito contenutistico e disciplinare.

Come si è precedentemente affermato, l'indagine muove dalla speranza di ridare concreto spessore alle cosiddette Terre Alte e alle sue immediate vicinanze attraverso la proposizione di progetti mirati all'analisi del territorio e delle sue risorse.

Il progetto in questione indaga dunque la possibilità di porre delle solide fondamenta al sentimento d'attaccamento al proprio territorio incrementandolo sulla base dello studio delle componenti territoriali.

Le conclusioni che a partire dalle valutazioni effettuate si possono trarre riguardano due aspetti tra loro strettamente collegati.

Primariamente, dal punto di vista contenutistico i risultati delle prove oggettive *pre* e *post* intervento mostrano l'efficacia del percorso didattico e supportano i principali orientamenti in materia di didattica della biologia che rinvergono nelle metodologie attive il principale strumento per rendere significativo l'apprendimento scientifico.

Un secondo nucleo di riflessione si articola attorno al tema dell'analisi territoriale finalizzata, come si diceva, allo sviluppo del sentimento d'attaccamento per il proprio luogo di residenza. In questo contesto è importante rinvenire, a partire dalle valutazioni effettuate e dal confronto tra i risultati *ex-ante* ed *ex-post* un'accresciuta attenzione nei confronti degli elementi naturali insiti alla territorialità in questione correlata alle risposte positive alla domanda: "Ti piace abitare nel luogo in cui vivi?". Se è vero che sarebbe interessante cogliere con successivi accertamenti la proporzionalità che lega interventi didattici legati alla scoperta del proprio territorio e l'apprezzamento dello stesso, è pur sempre ragionevole sottolineare come questo dato costituisca un primo risultato positivo.

L'aspetto più critico della ricerca riguarda invece la resistenza all'intervento da parte di alunni con *background* migratorio. Il dato in questione non costituisce naturalmente una sorpresa e non è difficile immaginare perché un bambino che da sempre

abita un territorio, possa non cogliere l'importanza di conoscere un elemento apparentemente così marginale come la vegetazione autoctona di un luogo nuovo in cui si è appena immesso. Ciò però non limita il risultato raccolto a prova definitiva dell'inefficacia del percorso su tali soggetti ma anzi identifica proprio le aree cui va prestata maggiore attenzione nell'ambito della costruzione di progetti legati alla territorialità.

Questo stesso ragionamento accresce la convinzione che l'analisi territoriale, prolungata nel tempo e perseguita con continuità, debba costituirsi come parte integrante del processo formativo di ogni alunno. Per altro, nello spazio vissuto le persone ed i bambini esprimono una propria identità (Giorda, 2014) e dunque la geografia, l'ecologia, l'educazione ambientale, la biologia e le scienze rappresentano al contempo uno strumento d'analisi proiettato verso il mondo esteriore e verso quello interiore.

Questo tipo di attenzione nei confronti delle dinamiche locali non deve necessariamente alimentare devozione e passione incondizionate ma dovrebbe muovere la consapevolezza circa la conoscenza di rischi e opportunità che la piccola realtà che ci circonda presenta. L'analisi territoriale rappresenta dunque il principale strumento attraverso cui incentivare la partecipazione dei cittadini alla vita socio-politica delle micro (e dunque delle macro) realtà. Questo approccio alla territorialità, se ben supportato, potrebbe costituire un punto di partenza per colmare gli aspetti sconvenienti di una realtà, sfruttarne le opportunità o semplicemente possedere un quadro chiaro e realistico di ciò che ci circonda.

Non è a questo punto cosa per pochi cambiare il mondo, basta rendersi conto di esserne parte.

RIFERIMENTI

Bibliografia

Argenti, C. (2019). *Flora del Veneto*. Verona: Cierre Edizioni.

Argenti, C. & Poloniato, G. (2024). *Ex montibus bellunensibus. Piante bellunesi nelle prime flore d'Italia* Treviso: Grafiche Antiga spa

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human. Bioecological Perspectives on Human Development*. New York: SAGE Publications Inc.

Busnardo, G. (2002). *Piccola guida per riconoscere 50 alberi del Veneto*. Legnaro: Veneto Agricoltura.

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

Codex Bellunensis – Erbario illustrato del 1400. Feltre: Parco Nazionale Dolomiti Bellunesi

De Rossi, M & Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo*. Roma: Carocci.

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

Longo, C. (2014). *Didattica della biologia*. Milano: Ledizioni.

Lorenzoni, C. & Pace, P. (2022). *Poesie per gente che va di fretta*. Milano: Marcos y Marcos. (In ringraziamenti)

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

Magnaghi, A. (2020). *Il principio territoriale*. Torino: Bollati Boringhieri

Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la conoscenza di un luogo*. Torino: Bollati Boringhieri

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

Padoa-Schioppa, E. (2018). *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della biologia*. Napoli: EdiSES.

Robertson, J. (2014). *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

Santovito, G. (2015). *Insegnare la Biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Roma: Carocci Editore.

Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.

Turri, E. (2002). *La conoscenza del territorio. Metodologia per un'analisi storico-geografica*. Venezia: Marsilio.

Sitografia

Balduzzi, E. (2024). “Se vuoi che la montagna viva, devi pensarci tu per primo, con quello che hai”. Storia di Solea, la “Biblioteca sul Crinale”. Il Dolomiti, L'AltraMontagna. From <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/attualita/2024/se-vuoi-che-la-montagna-viva-devi-pensarci-tu-per-primo-con-quello-che-hai-storia-di-solea-la-biblioteca-sul-crinale>

Cason a sfojaroi in Valle di Seren del Grappa, versante nord area feltrina: <https://www.magicoveneto.it/grappa/Seren/Cason-a-Fojaroi-Valle-di-Seren-del-Grappa.htm> , ultima consultazione: 12/04/2024

Comune di Seren del Grappa, <https://www.comune.serendelgrappa.bl.it/home>

Il Dolomiti, L'AltraMontagna. <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/progetto>

Luigi Torreggiani, *Come si adatta una foresta al cambiamento climatico? Uno studio ha analizzato le strategie messe in atto dalle faggete italiane. E si scopre che quelle del centro-sud sono le più resilienti*. 2024. From: <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/ambiente/2024/come-si-adatta-una-foresta-al-cambiamento-climatico-uno->

[studio-ha-analizzato-le-strategie-messe-in-atto-dalle-faggete-italiane-e-si-scopre-che-quelle-del-centro-sud-sono-le-pi%C3%B9-resilienti](#)

Ministero dell’Ambiente e della Sicurezza Energetica, <https://www.mase.gov.it/pagina/il-programma-uomo-e-biosfera-mab> , ultima consultazione: 12/04/2024

Ministero dell’Ambiente e della Sicurezza Energetica, Programma *Man and the Biosphere* UNESCO, Linee Guida Nazionali per le Riserve della Biosfera, <https://www.mase.gov.it/pagina/linee-guida-nazionali-e-modelli> , ultima consultazione 12/04/2024

Monte Grappa *Biosphere Reserve*, <https://ilgrappa.it/montegrappa-riserva-della-biosfera/> , ultima consultazione: 12/04/2024

Pianesi, L. (2024). *Pista da bob di Cortina, dopo l’inchiesta de L’AltraMontagna esposto ai Carabinieri: “Ci dicano quanti larici sono stati effettivamente tagliati”*. Il Dolomiti, L’AltraMontagna. From <https://www.ildolomiti.it/altra-montagna/attualita/2024/pista-da-bob-di-cortina-dopo-linchiesta-de-laltramontagna-esposto-ai-carabinieri-ci-dicano-quant-larici-sono-stati-effettivamente-tagliati>

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa , [https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=area,](https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=area) ultima consultazione: 12/04/2024

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Abies alba* Mill.: https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=145&num=2928 ultima consultazione: 12/04/2024

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Fagus sylvatica* L. subsp. *Sylvatica*: [https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=259&num=2174,](https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=259&num=2174) ultima consultazione: 12/04/2024

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, *Juglans regia* L. : https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=242&num=2297 , ultima consultazione: 12/04/2024

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, Juniperus communis L.,
https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=168&num=3056,
ultima consultazione: 12/04/2024

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, Picea abies L. H. Karst. :
https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=147&num=3163 ,
ultima consultazione: 12/04/2024

Portale alla Flora del Massiccio del Grappa, Pinus mugo Turra subsp. mugo:
https://dryades.units.it/Grappa/index.php?procedure=taxon_page&id=158&num=2913
ultima consultazione: 12/04/2024

Regione Veneto, Vaia e Bostrico:<https://idt2.regione.veneto.it/portfolio/vaia-e-bostrico/>
,ultima consultazione: 12/04/2024

Veneto Agricoltura, La Vacca Burlina
https://www.venetoagricoltura.org/upload/pubblicazioni/schede/E232Mucca-Burlina-bassa-risoluz_screen.pdf

Fonti Normative Di Riferimento

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.), 2018

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n° 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89

Documentazione Scolastica Di Riferimento

P.T.O.F Istituto Comprensivo "F. Berton" di Pedavena

R.A.V. Istituto Comprensivo "F. Berton" di Pedavena

ALLEGATI

Allegato 1 – Prova oggettiva finale: verifica delle conoscenze

Nome e Cognome

Pianta numero 1



1. La pianta numero 1 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Pianta numero 2



2. La pianta numero 2 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Piante numero 3



3. La pianta numero 3 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Piante numero 4



4. La pianta numero 4 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Pianta numero 5



5. La pianta numero 5 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco

- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Pianta numero 6



6. La pianta numero 6 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

7. Tra le piante autoctone del Monte Grappa che abbiamo imparato a riconoscere quelle che crescono ad altitudini più elevate sono:

- Pino Mugo e Ginepro
- Abete Bianco e Abete Rosso
- Noce e Faggio

8. Le piante che sono state trasferite dall'uomo all'esterno del loro territorio di appartenenza si chiamano _____ quelle che nascono e crescono nel proprio territorio si chiamano invece _____

9. La biodiversità è la variabilità tra gli organismi viventi V F

10. La biodiversità si divide in tre categorie:

Esercizio 11

- Le piante che si spogliano delle loro foglie durante le stagioni “avverse” si chiamano _____ quelle che invece restano verdi per la maggior parte dell'anno si chiamano _____ .
- Le piante che presentano foglie simili ad aghetti si chiamano _____ mentre quelle che possiedono una lamina più ampia si chiamano _____

-

Allegato 2 – Prova oggettiva iniziale numero 1: verifica pre-conoscenze

Nome e Cognome

Pianta numero 1



1. La pianta numero 1 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Pianta numero 2



2. La pianta numero 2 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco

- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Piante numero 3



3. La pianta numero 3 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Piante numero 4



4. La pianta numero 4 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Pianta numero 5



5. La pianta numero 5 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco

- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Pianta numero 6



6. La pianta numero 6 è:

- Pino Mugo
- Abete Bianco
- Abete Rosso
- Ginepro
- Noce
- Faggio

Per cosa si usa questa pianta? (almeno 1 uso)

Qual è una caratteristica importante per riconoscere questa pianta?

Allegato 3 – Prova numero 2

Nome e Cognome _____

1. Vivi nel comune di Seren del Grappa? (Caupo, Porcen, Rasai, Valle)
 - Sì
 - No
2. Hai dei parenti che provengono dal comune di Seren del Grappa? (Elencali specificando il grado di parentela)

3. Dove vivi attualmente? (Comune ed eventuale frazione)

Ti piace il luogo in cui vivi?

Sì

No

Così così

Perché?

4. Se passeggi sul Monte Grappa o nel tuo paese fai caso o ti senti incuriosito dalle piante che ti circondano?

Sì

No

A volte

Allegato 4 – prova finale: riflessione sul percorso svolto

Nome e Cognome _____

1. Durante il percorso svolto insieme mi sono divertito/a

si

no

così così/per nulla

2. Durante il percorso svolto mi sono sentito ascoltato/a

si

no

così così/per nulla

3. Pensi che questo percorso sia stato utile?

si

no

così così/per nulla

Perché?

4. Studiare il tuo territorio ti ha aiutato ad apprezzarlo maggiormente?

si

no

così così/per nulla

Perché?

5. Ti piace abitare nel luogo in cui vivi?

si

no

☹️ così così/per nulla

Perché?

Allegato 5 – scheda tecnica *Juniperus communis*



NOME SCIENTIFICO:	Juniperus communis Famiglia: Cupressaceae
NOME COMUNE:	Ginepro
NOME DIALETTALE:	<i>Rusta</i>
TIPO (ALBERO, ARBUSTO, ERBA):	Arbusto
FOGLIE (COLORE E FORMA)	Aghiforme sempreverde Pungente al tatto
FRUTTI (NOME, COLORE):	Bacche di Ginepro (o “galbuli”) <ul style="list-style-type: none"> • Sono sferiche • Sono di colore blu/nero quando sono mature • verdi quando non sono ancora mature
USO DELLA PIANTA:	<ul style="list-style-type: none"> • In distilleria: si producono Gin e grappe con le bacche • In cucina: le bacche sono utilizzate per aromatizzare diversi cibi • In erboristeria: si producono tisane e oli essenziali
ALTITUDINE E FIORITURA:	Fino ai 1300 metri. Fiorisce tra febbraio ed aprile.

Allegato 6 – scheda tecnica *Pinus mugo*



NOME SCIENTIFICO:	Pinus mugo
	Famiglia: Pinaceae
NOME COMUNE:	Pino mugo
NOME DIALETTALE:	<i>Mugo, Muga o Mugher</i>
TIPO (ALBERO, ARBUSTO, ERBA):	Arbusto
FOGLIE (COLORE E FORMA)	Aghiforme sempreverde Aghi attaccati "a due a due"
FRUTTI (NOME, COLORE):	Pigne, coni o strobili 3-5 cm, di colore marrone
USO DELLA PIANTA:	In distilleria: le pigne si utilizzano per la produzione di grappe In erboristeria: con la pianta si producono oli balsamici e tisane utili ad alleviare i sintomi del raffreddore
ALTITUDINE E FIORITURA:	È diffuso dalla fascia montana fino alla cima (1776). Fiorisce tra maggio e luglio.

Allegato 7 – scheda tecnica *Picea abies*



NOME SCIENTIFICO:	<i>Picea abies</i> Famiglia: Pinaceae
NOME COMUNE:	Abete rosso o Peccio
NOME DIALETTALE:	<i>Pez</i>
TIPO (ALBERO, ARBUSTO, ERBA):	Albero
FOGLIE (COLORE E FORMA)	Aghiformi sempreverde La pagina superiore ed inferiore sono dello stesso colore verde Il rametto risulta “tridimensionale” rispetto al rametto di abete bianco
FRUTTI (NOME, COLORE):	Pigne di colore marrone Crescono rivolte verso il basso Sono “a punta”
USO DELLA Pianta:	In casa: Travi ed assi, ottimo combustibile In falegnameria: Violini stradivari, legno di risonanza Decorazioni: Albero di Natale (“falso”)
ALTITUDINE E FIORITURA:	Molto comune sia a basse che ad alte altitudini su ogni versante del Monte Grappa. Fiorisce tra aprile e maggio.

Allegato 8 – scheda tecnica *Abies alba*



NOME SCIENTIFICO:	Abies alba
	Famiglia: Pinaceae
NOME COMUNE:	Abete bianco
NOME DIALETTALE:	<i>Avedin</i>
TIPO (ALBERO, ARBUSTO, ERBA):	Albero
FOGLIE (COLORE E FORMA)	Aghiforme sempreverde Aghi inseriti a pettine Ramo "piatto" Pagina inferiore bianca
FRUTTI (NOME, COLORE):	Pigne Rotondeggianti (rispetto alle pigne di abete rosso) Crescono verso l'alto
USO DELLA PIANTA:	In casa: ottimo combustibile In falegnameria: travi e mobili Decorazioni: albero di Natale "vero"
ALTITUDINE E FIORITURA:	Più comune nel versante Nord (Bocchette e Val Cesilla). Fiorisce tra aprile e maggio.

Allegato 9 – scheda tecnica *Fagus sylvatica*



NOME SCIENTIFICO:	Fagus sylvatica Famiglia: Fagaceae
NOME COMUNE:	Faggio
NOME DIALETTALE:	<i>Fagher</i>
TIPO (ALBERO, ARBUSTO, ERBA):	Albero latifoglie Non sempreverde Caducifoglie
FOGLIE (COLORE E FORMA)	Non opposte semplici Margini ondulati Verdi in primavera/estate, arancioni in autunno
FRUTTI (NOME, COLORE):	Ricoperti da aculei, si chiamano Faggiole e contengono i semi
USO DELLA PIANTA:	In casa: è un ottimo combustibile In falegnameria: si costruiscono mobili
ALTITUDINE E CARATTERISTICHE:	Molto diffuso nella fascia montana ma anche ad altezze inferiori. Fiorisce a maggio ma in autunno assume un colorito giallo che lo rende facilmente rintracciabile all'interno di boschi misti.

Allegato 10 – scheda tecnica *Juglans regia*



NOME SCIENTIFICO:	Juglans regia Famiglia: Juglandaceae
NOME COMUNE:	Noce
NOME DIALETTALE:	Noghera (albero) Nos (frutto)
TIPO (ALBERO, ARBUSTO, ERBA):	Albero latifoglie Non sempreverde Caducifoglie
FOGLIE (COLORE E FORMA)	Composte, non-opposte Foglia composta da altre foglie più piccole (sempre dispari) Verdi in primavera/estate e marroni in autunno
FRUTTI (NOME, COLORE):	Il frutto si chiama noce ed è racchiuso in un involucro che si chiama mallo. All'interno del mallo ci sono guscio e gheriglio.
USO DELLA PIANTA:	In falegnameria: mobili e pavimenti In cucina: i frutti sono commestibili e si utilizzano per varie pietanze In distilleria: nocino (noci raccolte il 24 giugno, S. Giovanni)
ALTITUDINE E CARATTERISTICHE:	Può essere spontanea ma si adatta anche alla coltivazione. Un tipo di noce acclimatato al nostro territorio si chiama Noce feltrino. Fiorisce a aprile/maggio ed è un albero longevo che può vivere anche 600 anni.

*Ai Monti della mia storia,
Al Monte Grappa e al Monte Agner,
A quello che hanno visto,
A quello che vedranno,
A quello che hanno insegnato,
A quello che insegneranno.*

*45. C'è già la quercia
nella piccola ghianda.
Non è magico?*

Lorenzoni, C. & Pace, P. (2022).
Poesie per gente che va di fretta.
Milano: Marcos y Marcos

*A tutta la mia famiglia allargata,
Ai miei nonni e le loro fatiche,
Ai miei genitori e il loro amore,
A Elia, Marta e la loro nuova famiglia,
Agli amici veri e il loro sostegno.*

*All'Istituto Comprensivo di Pedavena,
Al Dirigente Scolastico Matteo Carrera,
Alle docenti Anna Maria Faoro e Valentina Scopel,
A tutti i ragazzi della Quinta Primaria di Seren del Grappa (a.s. 2023/24)
A Serena Turrin e Claudio Mistura,
Alla mia relatrice Paola Irato,
A Luisella Luigia De Bacco e Attilia Beatrice Giacomini,
A Orietta Busatto e Sara Dussin.
A tutti i bambini che ho incontrato in questo percorso accademico.*

Ai nuovi inizi.



CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Relazione Finale di Tirocinio

OLTRE IL GENERE: SCEGLIERE LA LIBERTÁ

Crescere una società inclusiva e riflessiva attraverso il superamento degli stereotipi di genere.

Un percorso per la scuola primaria.

Relatrice: Sara Dussin

Laureanda: Celeste Grandò
Matricola: 1219892

Anno accademico: 2022/2023

Studentessa: Grando Celeste

Matricola: 1219892

Indirizzo: Via Liberazione, 43, 32030, Arsìe, Rocca d'Arsìe (BL)

Telefono: 3891307593

E-mail istituzionale: celeste.grando@studenti.unipd.it

E-mail personale: celeste.grando@gmail.com

Istituzione scolastica e classe di afferenza:

Scuola Primaria di Arsìe (BL), Istituto di Fonzaso e Lamon

Classe accogliente: Pluriclasse seconda - terza

Indirizzo: Piazza Marconi, 1, 32030, Arsìe (BL)

Telefono: 043959093

E-mail: BLIC82000L@istruzione.it

Sito web: <http://www.icfonzasoelamon.it/>

Area web relativa al plesso della scuola primaria di Arsìe:

<http://www.icfonzasoelamon.it/scuola-primaria-di-arsie/>

Dirigente Scolastico: Renzo Menichetti

Tutor del Tirocinante: De Bacco Luisella Luigia

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1	2
1. Presentazione dell'idea progettuale e motivazioni	2
1.1 <i>L'ambito progettuale</i>	2
1.2 <i>Motivazioni che hanno orientato la scelta</i>	4
2. Gli strumenti per l'osservazione del contesto	8
2.1 <i>Strumento per l'osservazione del contesto scolastico: il modello delle cinque aree</i>	8
2.2 <i>Strumenti per l'osservazione del contesto extra-scolastico: l'analisi SWOT</i>	9
3. Il contesto scolastico	11
3.1 <i>L'istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon</i>	11
3.2 <i>La scuola primaria di Arsiè</i>	13
3.3 <i>La classe: pluriclasse seconda-terza</i>	14
4. Il contesto extra-scolastico	16
CAPITOLO 2	18
1. I riferimenti teorici, disciplinari, didattici e normativi	18
2. Il percorso didattico.....	23
3. Riflessioni sull'intervento proposto	38
4. Valutazione ed esiti dell'intervento didattico.....	40
5.a <i>Pre-test/Post-test A</i>	40
5.b <i>Pre-test/Post-test B</i>	42
5.c <i>Rubrica di valutazione</i>	43
CAPITOLO 3	45
1. L'esperienza formativa.....	45
2. Il mio profilo professionale emergente	51
RIFERIMENTI	55
Libri e articoli.....	55
Sitografia	57
Normativa.....	57
Documentazione scolastica	57
ALLEGATI RITENUTI SIGNIFICATIVI.....	58

INTRODUZIONE

Attraverso l'elaborato che segue si intende narrare e descrivere l'attività relativa alla mia quarta annualità di tirocinio relativa al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova. Il percorso didattico in analisi, denominato "Oltre il genere: scegliere la libertà", è stato proposto alla pluriclasse seconda-terza della scuola primaria di Arsiè (BL) facente riferimento all'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon, in provincia di Belluno. La relazione dell'intervento si articola di tre capitoli fondamentali.

All'interno del primo di essi si descrive l'idea progettuale che passa per l'approfondimento dell'ambito d'indagine e le motivazioni che hanno orientato la scelta dello stesso. Si passa poi a definire il contesto scolastico relativo all'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon e al plesso di scuola primaria di Arsiè e la realtà extrascolastica identificabile nel Comune di Arsiè in provincia di Belluno, presentando gli strumenti utilizzati per l'osservazione sistematica finalizzata all'inserimento produttivo dell'intervento didattico proposto.

Il secondo capitolo si occuperà di definire e descrivere poi il percorso didattico nella sua totalità. In un primo sottocapitolo verranno esplicitati i riferimenti teorici, disciplinari, didattici e normativi che hanno orientato, supportato e avvalorato il progetto in analisi riguardante professioni, pari opportunità e stereotipi di genere. Attraverso il secondo capitolo si presenterà la struttura dell'intervento includendo la descrizione delle specifiche attività proposte alla classe e la rubrica valutativa utilizzata. Verranno poi riportate alcune riflessioni ritenute importanti per contestualizzare l'esperienza didattica e formativa svolta. Infine il capitolo prenderà in analisi gli esiti dell'intervento soffermandosi in particolare su quelli emersi dai pre-test e post-test e dai giudizi espressi attraverso la rubrica di valutazione.

Il capitolo 3 contiene invece alcune riflessioni che corredano la relazione di commenti ed analisi relativi all'autovalutazione in chiave professionalizzante. In particolare verranno qui presentate alcune esperienze maturate attraverso il tirocinio formativo accademico evidenziandone la rilevanza ai fini dello sviluppo di competenze utili alla crescita personale e professionale.

La relazione terminerà con la sezione relativa ai riferimenti testuali, multimediali, legislativi e scolastici.

CAPITOLO 1

1. Presentazione dell'idea progettuale e motivazioni

1.1 *L'ambito progettuale*

L'ambito progettuale di cui trattato attraverso questo percorso riguarda in particolare due argomenti tra loro intrecciati: lavoro e stereotipi di genere. L'argomento principale è attinente all'ambito delle professioni e relative mansioni. Pur tenendo presente l'impossibilità di sondare ed analizzare ogni professione esistente, tratteggiare un profilo legato ad ogni mestiere in termini di "azioni svolte" e "scopo dell'attività" già dalle prime classi della scuola primaria risulta imprescindibile per diversi motivi. In primis, trattando l'argomento in analisi, è essenziale mostrare che ogni mestiere conserva una finalità che non risponde solo all'eco delle personali aspirazioni o delle necessità individuali e familiari di sostentamento ma riguarda più ampiamente un ruolo sociale che permette alla società stessa di evolvere. Il pensiero principale che ha mosso tutto l'impianto progettuale riguarda un concetto tanto pratico quanto essenziale: il lavoro risponde a dei bisogni personali e sociali, dunque la sua esistenza è dettata dalle prerogative umane. Le professioni sono dunque realtà dinamiche ed articolate che devono essere presentate con sincerità per garantire una fotografia chiara di ciò che rappresenta una professione. Per esemplificare quanto appena spiegato si può ricorrere ad alcune riflessioni emerse a scuola nel periodo che riguarda il percorso di tirocinio formativo della sottoscritta rintracciabili nel dialogo in Allegato 1. Nello specifico un'alunna della classe in cui il percorso didattico è stato proposto riteneva di voler fare la veterinaria poiché una delle sue più grandi passioni era quella di accarezzare gli animali, provocatoriamente ho chiesto se avessi potuto dunque portarle il mio gatto se affetto da rigurgito. La risposta è stata negativa accompagnata da un'espressione schifata della bambina. Ne è dunque seguita una digressione riguardante il percorso di studi da seguire, l'ambito medico-scientifico di cui la professione si occupa, la necessità di occuparsi delle malattie e del dolore degli animali, la flessibilità oraria e così via.

Ciò che emerge da questo confronto è dunque la necessità di presentare ai bambini i lavori come attività reali che conservano aspetti positivi e negativi e che necessitano di peculiari percorsi di studio o corsi specifici nonché di abilità, competenze, aspirazioni e aspetti caratteriali precisi. Queste specificazioni non intendono ferire o infrangere i sogni infantili che riguardano le diverse professioni ma rispondono alla necessità di mostrare la realtà per quella che è. I bambini di oggi sono immersi in una quotidianità iper-

tecnologica che li consegna spesso alla visione di film e cartoniedulcorati o idealizzati, occorre in tal senso restituire dunque il senso pratico agli alunni mostrando che la realtà è fatta di *up and down*. Una tale visione permette ai bambini di orientare in maniera pertinente il proprio percorso di vita consegnandoli di fatto ad un futuro in cui non saranno totalmente sbalzati in contesti diversi da quelli idealizzati ma conosceranno già i possibili ostacoli e inciampi a cui prestare attenzione.

L'argomento che si intreccia a questo primo punto chiave riguarda invece le pari opportunità e gli stereotipi di genere. In particolare, il progetto "Oltre il genere: scegliere la libertà" si proponeva di rendere gli alunni consapevoli degli stereotipi di genere riferiti a maschi e femmine. È allora importante in tal senso tracciare alcune precisazioni circa il delicatissimo e articolato tema del genere. Si è scelto in questo caso di affrontare l'argomento in questione limitando la tematica al binarismo di genere. Questa scelta d'impostazione, a lungo ragionata e soppesata, non è maturata per contemplare la sola possibilità dell'esistenza del binomio maschio-femmina. Il percorso didattico, di cui questo elaborato si fa testimone, conserva la necessità di mostrare agli alunni come le disparità si evidenzino in ambito professionale. Questo si verifica attraverso il rispecchiamento di qualità che stereotipatamente, secondo la visione che alimenta stigmi e pregiudizi, rilega uomini e donne in strette categorie che li vincolano in "gabbie di genere" legate al sesso femminile e maschile nella loro accezione biologica, basti pensare al tema della maternità. Gli stereotipi legati al genere sono rilevanti per i bambini già dalla scuola dell'infanzia poiché influenzano attraverso diversi meccanismi la vita adulta degli stessi. Pensiamo ad esempio allo stereotipo che vede nelle STEM (acronimo che sta per *science, technology, engineering and mathematics*) un settore esclusivamente maschile. In termini scolastici questo assunto, naturalmente infondato, alimenta un sistema di idee che si immette in un circolo vizioso in essere da anni. Il contesto tende in sintesi a confermare le differenze dettate dagli stereotipi poiché gli stessi si consolidano come aspettative che rafforzano la propria efficacia attraverso la teoria della profezia che s'autoadempie (Merton, 1971).

Trattando il tema dello stereotipo è essenziale inoltre ricordare che esso non va condannato in senso globale, la categorizzazione è una necessità umana e la tendenza a creare immagini idealizzate di diversi oggetti o categorie sociali risponde esattamente a questa esigenza. Ciò che però travalica questa implicita tendenza umana è la necessità di

smentire le proprie convinzioni attraverso esperienze dirette che re-indirizzino i pensieri personali erronei. Il rischio è infatti altrimenti quello di cadere nel *loop* riconducibile alla teoria della giustificazione dello status sociale (Jost & Banaji, 1994): il bisogno umano di stabilità e di certezze, testimoniato di fatto dall'innata volontà umana di "dominare" il mondo razionale e scientifico attraverso paradigmi, tende a legittimare, giustificare e difendere ciò che si fossilizza nella società come un pensiero stabile (fondato o infondato che sia). Questa dinamica porta dunque ad una pericolosissima accettazione della disuguaglianza come fatto sociale comprovato, poiché avvallato per l'appunto da un pensiero sociale stabilitosi, anche da parte degli stessi gruppi che dagli stereotipi sono svantaggiati.

1.2 Motivazioni che hanno orientato la scelta

Oltre alle motivazioni sopra esplicitate l'idea di progettare un percorso riguardante lavoro e stereotipi di genere risponde alle esigenze del contesto scolastico in cui il mio tirocinio formativo si è inserito. In particolare, la classe cui ho dovuto fare riferimento è la pluriclasse seconda-terza. Nello specifico, gli alunni delle due classi si comportano come sezioni distinte ma svolgono in pluriclasse alcuni insegnamenti tra cui l'Educazione Civica in cui questo progetto si innestava. Ho svolto dunque le ore di tirocinio destinate all'osservazione diretta cercando di far aderire la stessa a tutti i contesti: la classe seconda, la classe terza e la pluriclasse seconda-terza. Durante un'osservazione svolta in classe terza in data 20/10/2022 ho potuto constatare una situazione didattica interessante. Durante la lezione di grammatica su nomi comuni di persona, la maestra per introdurre l'argomento chiede agli alunni la professione dei genitori. Emerge che in classe terza i bambini hanno idee confuse, un'alunna afferma di avere una mamma dottoressa, salvo poi scoprire che è in realtà un'infermiera. Poco dopo l'insegnante propone un esercizio che invita a trasformare i nomi di genere femminile in maschili e viceversa. Ciò che si nota è che i bambini compiono uno sforzo cognitivo visibilmente più elevato nella trasformazione di professioni in cui sussiste una percentuale più alta di donne o di uomini. Un esempio su tutti, una bambina di fronte alla parole "infermiera" rimane per un attimo tentennante. Durante la correzione, scoperto che il maschile di infermiera è infermiere, spiega che la sua perplessità deriva dal fatto che avendo sentito ripetutamente il termine infermiere riferito ad un gruppo di infermiere di sesso femminile temeva di sbagliare. Notata dunque questa criticità ho condiviso con la mia Tutor mentore la situazione

osservata concordando con la stessa la possibilità di agire costruendo un percorso inerente alle professioni e agli stereotipi di genere, legati a queste, per cercare di fare fronte alla problematica emersa. È stato dunque messo in piedi un percorso didattico riguardante la parità di genere in diversi contesti tra cui quello lavorativo, sapendo per altro che la Rete BellunOrienta aveva proposto negli anni precedenti un progetto simile per tematica e proponeva alcuni incontri rivolti agli insegnanti delle diverse scuole primarie bellunesi. Di fatto la disparità di opportunità derivante da stereotipi legati al genere ha un'eco particolarmente forte che risuona al giorno d'oggi come un'istanza da arginare. Data dunque la complessità dell'argomento ho pensato di trattare la questione referenziando i miei interventi attraverso la partecipazione ai suddetti incontri facenti riferimento al Corso di Orientamento Precoce alla Scuola Primaria organizzato dalla Rete BellunOrienta tenuti dal Professor Maurizio Milani titolato con Master in Psicologia dell'orientamento alle scelte scolastico-professionali. L'idea progettuale è poi cresciuta attraverso l'interesse che nutro verso la questione del genere e le problematiche legate all'iniquità e agli squilibri sociali. Ho dunque cercato di procurarmi libri, articoli e materiali di stampo giuridico, normativo ma anche romanzi, racconti, biografie legati all'argomento in questione. Ciò che maggiormente ho rilevato è che il *gender gap*, (secondo il Vocabolario Treccani Online: «Divario tra generi; con particolare riferimento alle differenze tra i sessi e alla separazione sociale e professionale esistente tra uomini e donne» <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/gender-gap/>) che da donna ho sentito in svariate occasioni anche sulla mia pelle, ha un riscontro statistico effettivo. L'educazione non è ancora totalmente libera dalle catene degli stereotipi di genere nonostante l'identificazione degli stessi costituisca già un notevole traguardo. Le studentesse sono state, almeno negli anni passati, indirizzate verso mestieri associati alla cura degli altri, dunque a quei lavori che rimandano all'assistenza e all'empatia, gli studenti sono invece stati portati a pensare di relazionarsi con impieghi che contemplassero posizioni di comando legate dunque a forza, decisionalità e scalate sociali. In questo quadro rientra poi quel famoso stereotipo circa l'incapacità femminile alla guida che, permeando, ha portato i ragazzini a pensare di poter prevaricare nell'ambito dei trasporti perché maggiormente dotati. Ancora, le ragazze sono state scarsamente incoraggiate, come già ribadito nel capitolo precedente, a intraprendere carriere di tipo scientifico. Tutti questi orientamenti hanno portato a una distribuzione sociale fortemente squilibrata. Il sito

ufficiale dell'Eurostat riporta alcuni dati aggiornati al 7 marzo 2018 che raccontano in maniera impattante la realtà professionale in UE: gli uomini sono costruttori (97%), conducenti e operatori di impianti mobili (96%), metalmeccanici (96%), tecnici scientifici (83%) e professionisti della scienza e dell'ingegneria (74%), le donne sono invece insegnanti (71%), tecnici sanitari (78%), impiegate (80%), impiegate nei servizi di pulizia (84%) e nell'assistenza e cura personale (89%). La divisione è netta e definita. Un'altra interessante questione odierna riguarda poi l'ambito delle mansioni casalinghe e la loro distribuzione in famiglie eterogenitoriali. Dobbiamo infatti ricordare che all'interno della famiglia i bambini vivono immersi in un microcosmo che insegna loro in maniera diretta la spartizione delle mansioni ma anche le dinamiche di quello che potremmo definire potere: chi gestisce o amministra i soldi? Chi fa la spesa? Chi pulisce? Chi sceglie? Chi sceglie al posto di altri? Ecco che qui si disegnano ulteriori disparità, i dati Istat del 2016 parlano chiaro: alla voce "Cucina e attività domestiche, 2016" (<https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-3d.html?langit>) inserito nell'ambito della partecipazione delle donne e degli uomini troviamo che, in termini percentuali, in Italia all'interno degli adulti di almeno 18 anni di sesso femminile chi dichiara di cucinare e/o fare lavori domestici è l'81%. Tra gli uomini di almeno 18 anni invece solo il 20% dichiara di svolgere questa tipologia di mansioni domestiche. Anche in questo contesto il divario è dunque evidente e porta a dati ancora più allarmanti: «Nell'Ue nel 2019, il tasso di occupazione per le donne senza figli è il 67 %, mentre è il 75 % per gli uomini. Con un figlio, il tasso aumenta al 72 % per le donne e all'87 % per gli uomini. Per le donne con due figli, il tasso rimane quasi invariato al 73 %, mentre quello degli uomini aumenta al 91 %. Per le persone con tre o più figli, il tasso di occupazione diminuisce al 58 % per le donne, mentre per gli uomini è dell'85 %.» (<https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-2b.html>). Va detto anche che il lavoro domestico familiare comporta una spesa tempistica notevole, di conseguenza esso incide su altre tipologie lavorative. Le conseguenze di un sistema familiare e sociale che mostra chiaramente come le donne impiegate in ambiti domestici siano molte di più rispetto agli uomini conserva un altro risvolto che implica una disomogeneità anche nella ripartizione dei lavori part-time rispetto a quelli full-time: nel 2019 in UE le donne con lavoro part-time sono il 30% contro l'8% maschile. Infine per quanto riguarda la disoccupazione si può osservare come anche questo sia un campo in cui primeggiano le donne con un tasso di disoccupazione del 7% contro il 6,4%

maschile. Tutte questi dati conducono ad un' ulteriore istanza sociale che riguarda il cosiddetto *gender pay gap* che come ci ricorda il Vocabolario Treccani Online non è altro che: «La differenza tra la retribuzione di uomini e donne a parità di ruolo e di mansione.» (<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/gender-pay-gap/>). Il gap salariale ove a parità di mansioni la differenza di paga ristagna attorno al 16% mostra meglio di ogni altro dato come la nostra società si sia adattata alla disparità sentenziata tra uomo e donna all'interno della società.

Per tutti questi motivi, uno dei cuori pulsanti dell'intervento risiede nell'associazione Belluno Donna, che si occupa di prevenire e fornire assistenza gratuita alle donne vittime di violenza. Belluno Donna si dichiara un'associazione apartitica e aconfessionale. Essa è occupata in moltissimi progetti di natura diversa, ad esempio, la sensibilizzazione circa le pari opportunità, la prevenzione di cyberbullismo e violenze di genere (femminile e maschile), l'accoglienza di persone migranti, la promozione della cultura della legalità, della pace tra i popoli, della nonviolenza e della difesa non armata. Tutti questi progetti si muovono attraverso interventi sul territorio, seminari e incontri scolastici tenuti da personale qualificato e appassionato come avvocate, psicoterapeute e altre figure professionali associate alla cura, alla legalità e all'istruzione. La conoscenza diretta di una di queste avvocate ha fatto nascere quasi spontaneamente la volontà di includere quest'associazione in questo progetto. Credo molto in questo intervento non solo perché segna il rispetto di un principio etico di cui troppo spesso ci si dimentica ossia l'equità, ma anche perché mentre cresce bambini responsabili e capaci di operare in futuro scelte consapevoli, rende merito al lavoro che queste donne associate svolgono in maniera spesso gratuita nei confronti di persone in situazioni di difficoltà di svariato tipo.

Tutti i dati ivi presentati rappresentano dunque un panorama allarmante da contenere con interventi mirati che puntino alla sensibilizzazione circa le pari opportunità partendo proprio dalla più tenera età. Solo attraverso itinerari didattici che promuovano l'autoanalisi, l'auto-consapevolezza, il dialogo e l'empatia possiamo aiutare i bambini a disegnare un percorso di vita reale che non si basi su illusorie ambizioni ma sulla consapevolezza di poter esprimere sé stessi attraverso le proprie capacità. Rendere consapevoli e crescere persone empatiche e disponibili all'ascolto di sé stessi e degli altri contribuisce a crescere una società formata da individui realizzati e dunque tendenzialmente più felici socialmente parlando. Promuovere le pari opportunità quindi

parlare delle differenze di genere attraverso un percorso che contempli anche la possibilità di trattarle in termini di evoluzione storica del pensiero, aiuta le alunne a svincolarsi da un ruolo idealizzato e pre-costruito della donna e libera gli alunni dagli stigmi associati al ruolo maschile che non concedono la piena attuazione della propria persona.

2. Gli strumenti per l'osservazione del contesto

2.1 Strumento per l'osservazione del contesto scolastico: il modello delle cinque aree

Lo strumento che maggiormente mi ha affiancata nella pratica della documentazione e dell'osservazione del contesto scolastico è la teoria del modello delle 5 aree (Cisotto, 2007). La teoria in analisi prevede la possibilità di analizzare il sistema scuola sfruttando le varie aree di cui lo stesso si compone: area strutturale, area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica, area raccordo e comunicazione con l'esterno, area dell'educabilità inclusiva e area dell'organizzazione e della comunicazione interna. Suddividere il contesto scolastico in aree garantisce la possibilità di analizzare in maniera completa lo stesso e destruttura l'ambiente in microcosmi facilmente osservabili e documentabili. La prima area permette dunque di descrivere la scuola attraverso elementi strutturali come il numero di plessi, di alunni, di personale o, scendendo nello specifico del sistema classe-sezione analizzando ad esempio la quantità di studenti, di banchi o di materiale. L'area curricolare riguarda invece i contesti educativi e la progettazione delle attività di insegnamento ed apprendimento in relazione alle pratiche educative attuate. All'interno delle aule scolastiche dunque questo settore si concretizza nella progettazione e nella valutazione, nelle discipline proposte e nelle metodologie e forme di personalizzazione messe in atto dagli insegnanti e dal personale scolastico. La terza area è quella concernente il raccordo con l'esterno. Si testimonieranno dunque attraverso questo settore le modalità ed i tempi di comunicazione con genitori, tra enti esterni e l'istituzione scolastica, con reti scolastiche, con biblioteche, con esperti e così via. Ancora, la quarta area d'analisi è quella riservata all'educabilità inclusiva. In essa si prenderanno in analisi il territorio con le sue esigenze ma anche l'orientamento scolastico in relazione alla formazione della persona e ai processi inclusivi, il tutto concordato e praticato all'interno dell'istituzione dagli insegnanti. In questo settore verrà poi posta particolare attenzione alle scelte e alle pratiche educative nonché alla relazione insegnante-alunno e a quella alunno-alunno. Infine il quinto ambito è quello relativo all'organizzazione e comunicazione interna. Attraverso questo settore si disegna un

organigramma chiaro e definito che certifica le modalità di scambio all'interno dell'istituzione ma anche la tipologia di riunioni che periodicamente si svolgono. Nella pratica educativa in classe si analizzeranno ad esempio i criteri di organizzazione dell'orario o della classe stessa intesa come sistema di incarichi. Per l'osservazione del sistema classe-sezione ci si è serviti in generale di diversi strumenti che aiutano a schematizzare ed esaminare dall'interno il contesto scolastico. Innanzitutto ho utilizzato check list e annotazioni libere che consentono appunti estemporanei e veloci facilmente consultabili e modificabili reperibili nell'Allegato 2 e 3. La documentazione ha previsto anche domande specifiche poste agli alunni, ai docenti e al personale scolastico al fine di garantire un'omogeneità e un aiuto efficace all'osservazione diretta. Ciò che poi ha orientato maggiormente la mia analisi contestuale è stata la documentazione scolastica reperibile sul sito web dell'istituto comprensivo di cui si parlerà nel capitolo 3.1. In essa è possibile reperire gli orientamenti dichiarati dalla stessa istituzione corredati di dati statistici e contestuali che aiutano a documentare e contestualizzare in modo pertinente ed articolato l'osservazione diretta. Infine anche in questo ambito è stato utile porre domande di tipo pratico ai diversi rappresentanti e referenti per disegnare un'immagine chiara che aiutasse a definire in maniera certa il mondo scuola e il suo rapporto con l'esterno. In sintesi, il modello delle cinque aree permette dunque la fruizione consapevole di un qualsiasi contesto scolastico e garantisce una bussola attraverso cui orientarsi nell'enorme sistema-scuola che altrimenti potrebbe sembrare troppo caotico ed ampio per essere analizzato nella sua globalità. Il capitolo relativo all'osservazione del contesto scolastico pone dunque le sue basi su questo modello osservativo. Attraverso check list, annotazioni e l'analisi approfondita di PTOF 2019-2022 e 2022-25 e RAV 2019-2022 e 2022-2025 dell'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon è stato redatto il capitolo in questione in cui sarà facile rintracciare tutte le diverse dimensioni sopra esplicitate.

2.2 Strumenti per l'osservazione del contesto extra-scolastico: l'analisi SWOT

L'analisi SWOT è uno strumento di osservazione e pianificazione con cui ho imparato a confrontarmi nel corso delle ultime annualità di tirocinio. Essa permette di individuare all'interno di un contesto, attraverso l'osservazione, l'analisi e la riflessione, punti di forza e di debolezza, opportunità e minacce. L'analisi SWOT attraverso l'individuazione di tutti questi punti concede la possibilità di fare scelte ponderate e

aderenti al contesto. In ambito scolastico tale analisi regala la possibilità di creare un intervento a partire da esigenze e bisogni formativi specifici nonché la *chance* di calare il progetto come un velo sul contesto e sugli alunni adeguando e riformulando parti di esso che non calzano. Questo strumento non solo consente di tracciare quelle che sono le caratteristiche di ogni oggetto o soggetto analizzato ma permette anche di ragionare mettendo in relazione le risorse e i limiti di ciascun ambito. Ciò significa quindi che l'analisi SWOT non rappresenta la fotografia di una situazione stabile ma traccia un dialogo e la sua evoluzione nel tempo. La validità di questo strumento infatti si concretizza nell'aggiornamento costante delle annotazioni che su di esso vengono impresse. Questo strumento dunque risponde alle esigenze della documentazione che per farsi realmente valida deve costituirsi come un processo in evoluzione che testimonia i cambiamenti in atto. In effetti, la pratica della documentazione è troppo spesso vista come un processo statico che costituisce una raccolta di dati oggettivi da accatastare di volta in volta gli uni sugli altri per poi essere archiviati, dimenticati e sepolti da un polveroso oblio. L'analisi SWOT argina invece la possibilità di rendere la documentazione una pratica statica e senza radici e si insinua in un contesto che rivaluta la realtà sotto la lente del modello ecologico (Bronfenbrenner,1979). In effetti la realtà è un processo iperdinamico che conserva al proprio interno una molteplicità di comunicazioni inter ed intra ambientali oltre che personali e le diverse dimensioni che animano il mondo sono sistemi aperti che si caratterizzano perciò di ingenti movimenti che comportano altrettante modificazioni. Ciò che dunque l'analisi SWOT permette di tracciare sono le evoluzioni di ogni soggetto ma anche il rapporto tra i vari soggetti ed il rapporto tra le evoluzioni stesse. In tal senso dunque questo strumento traccia un excursus esperienziale e regala capacità di creare, di cambiare la realtà inventando, sperimentando, producendo opportunità. Lo strumento in questione rappresenta dunque un metodo efficace per sondare la realtà ma anche per cambiare le dinamiche che sono sconvenienti ed il suo punto di forza risiede proprio nella possibilità di analizzare il mondo non tanto per osservarlo e lasciarlo intatto ma per cambiarne l'aspetto, per valutarne i limiti ed agire su di essi. L'analisi SWOT allora apre a nuove prospettive e ci ricorda che è possibile cambiare le cose, non basta osservare un punto di debolezza, poiché se ci limitassimo a questo ad oggi il mondo resterebbe saldamente ancorato alle disuguaglianze, occorre riempire quelle lacune attraverso percorsi che per essere efficaci si aggrappino e

aderiscano perfettamente alle risorse contestuali e ai punti di forza che lo stesso palesa. Insomma questa tipologia analitica individua nella sua flessibilità e continuità la chiave di riuscita della pratica documentativa. Questo strumento ci comunica un mondo in evoluzione e ci accompagna con la consapevolezza che potremmo essere il vento che sospinge il cambiamento positivo e che se quell'aria ci condurrà altrove avremo scoperto nuovi orizzonti e riusciremo comunque a far tesoro delle esperienze o a rimarginare le ferite di un tentativo non riuscito. Ecco allora che è essenziale, come insegnanti ma anche come persone, dimostrarsi flessibili: flessibili alle richieste degli altri, flessibili a cambiare la propria *forma mentis*, flessibili nel dialogo coi bambini e coi colleghi, flessibili nel ricalibrare gli interventi e flessibili nel comprendere quando qualcosa di cui eravamo fermamente convinti crolla lasciando spazio al bisogno di supporto o di consigli esterni. L'analisi SWOT utilizzata per la concretizzazione dell'intervento didattico in questione è reperibile in Allegato 4 e si compone di tre ambiti: me stesso, il contesto e il territorio. Le annotazioni in nero riguardano l'inizio del percorso mentre quelle in rosso riguardano tutte le osservazioni compiute al termine dello stesso.

3. Il contesto scolastico

3.1 L'istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon

L'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon nasce nell'anno scolastico 2019/2020 con l'unione dell'ex Istituto di Fonzaso e l'ex Istituto di Lamon. Il Dirigente scolastico, da poco nominato, è Renzo Menichetti mentre la responsabile vicaria è individuabile nella figura di Miriam Toigo. Alcune informazioni rilevanti, reperibili già all'interno del Piano dell' Offerta Formativa 2022-2025 dell'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon, alla sezione "*La scuola e il suo contesto*" sono: «Il contesto sociale si caratterizza per la presenza di famiglie radicate sul territorio e scarsi trasferimenti in altre zone» e «La percentuale di alunni con cittadinanza non italiana è in linea con il dato provinciale e inferiore a quella del Veneto». Si sottolinea inoltre che «La popolazione scolastica presenta 31 alunni con disabilità certificata L. 104, 30 alunni con DSA». L'istituzione si compone di quattro plessi di scuola dell'infanzia rispettivamente ubicati presso i comuni di Arten di Fonzaso, Rivai di Arsiè, Fastro di Arsiè, Lamon e Sovramonte. Troviamo poi cinque plessi di scuola primaria nelle sedi di Fonzaso, Arsiè, Arten di Fonzaso, Lamon e Sovramonte. Infine fanno parte dell'Istituto quattro secondarie di primo grado: plesso di Fonzaso, di Arsiè, di Lamon e di Sovramonte. Tutti i vari gradi scolastici presentano

organizzazioni temporali differenti che variano di plesso in plesso. Le strutture scolastiche risultano nel complesso abbastanza fornite anche se non sono di recente costruzione e rispettano, chiaramente, tutte le norme di sicurezza vigenti.

Il Dirigente scolastico, per la piena attuazione dei propri oneri, collabora con figure specifiche che completano l'azione istituzionale settorializzandosi. La scuola così organizzata basa la propria efficacia su un'organizzazione che partendo dal Dirigente scolastico coadiuvato dall'azione della referente vicaria passa per i referenti di ogni plesso e più in profondità per i rappresentanti di ogni classe e sezione facenti riferimento al team docente e ai genitori degli alunni. Questa dinamica dunque assicura una comunicazione interna efficace in grado di rispondere alle esigenze contestuali e ai bisogni formativi delle classi in maniera pertinente, costante e reattiva.

L'ente all'interno della documentazione scolastica e del sito internet documenta il suo personale orientamento didattico e curricolare. Esso si dichiara interessato infatti alla promozione di atteggiamenti volti a mettere al centro dell'azione didattica l'alunno per poterne valorizzare attitudini e potenzialità. L'istituto progetta situazioni strutturate di apprendimento operanti sul piano della formazione della persona, che inizia il suo percorso nella scuola dell'infanzia, come viaggio di scoperta dell'identità personale, per continuare nella scuola primaria e secondaria di primo grado come progressiva ed accresciuta conquista dell'autonomia del pensare, del fare, dell'essere, dello scegliere, del senso di appartenenza ad una comunità.

Fonzaso e Lamon affermano di ritenere l'inclusione un carattere trasversale dell'offerta formativa. Questo orientamento è palesato dall'attuazione di progetti riguardanti l'alfabetizzazione degli studenti con background migratorio ma anche dai corsi proposti agli insegnanti dalla scuola, concernenti aggiornamenti circa le pratiche educative inclusive in termini di prassi educative, relazionali, sociali, contestuali e così via.

L'istituto affida ai referenti della funzione strumentale il coordinamento del GLI che si occupa anche della stesura e revisione del PAI (annualmente redatto e approvato). Il RAV riporta: «[Essi] gestiscono inoltre i rapporti con i servizi dell'età evolutiva del territorio e mantengono i contatti con il CTI. Proprio grazie alla collaborazione con il CTI viene realizzato lo screening precoce di eventuali disturbi dell'apprendimento nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola primaria, in base alle

indicazioni dell'Ufficio Scolastico Regionale. Gli strumenti chiave del lavoro dei Consigli di Classe sono i Piani Educativi e Didattici, Individualizzati e Personalizzati, che vengono compilati nel primo trimestre e verificati a fine anno scolastico, quindi il monitoraggio è costante».

L'istituto comunica con i genitori attraverso colloqui, chiamate e il registro elettronico. Appare infine rilevante sottolineare che la scuola si colloca in un contesto prealpino e che per questo motivo la digitalizzazione di tutti i plessi appare ancora difficile in certi casi a causa dell'isolamento geografico e della scarsa ricezione internet

Il plesso in cui si andrà a proporre l'intervento è la Scuola Primaria di Arsiè di cui si parlerà nello specifico tra poco.

3.2. La scuola primaria di Arsiè

Il plesso a cui ho fatto riferimento per la mia attività di tirocinio diretto è la scuola primaria di Arsiè. Il tempo scuola di questo plesso prevede l'attività scolastica dal lunedì al venerdì con orario 8.15-13.00 e con rientri pomeridiani martedì e giovedì. La scuola si colloca nella piazza del paese. Il plesso di scuola primaria di Arsiè possiede una piccola popolazione scolastica, sufficiente a formare la classe prima, la pluriclasse seconda - terza, la quarta e la quinta (tutte sezioni uniche).

Il punto di forza maggiore dell'organizzazione della scuola riguarda l'attenzione alla continuità. La referente di plesso, nonché mia tutor mentore, è infatti anche la referente per la continuità e collabora con le scuole dell'infanzia del comune attraverso un dialogo costante con le insegnanti del grado scolastico inferiore che forniscono informazioni circa gli alunni, i loro livelli medi di apprendimento e le loro inclinazioni. Allo stesso tempo la referente per la continuità collabora con il plesso di scuola secondaria di primo grado di Arsiè, collocata nella struttura subito adiacente, operando secondo le stesse modalità. All'interno della scuola si respira un clima sereno con una comunicazione efficace che si regge sul rispetto e sulla collaborazione.

La scuola in questione basa la propria efficacia su metodologie di tipo attivo e cooperativo che rendono l'esperienza didattica completa. Possedendo poche classi la comunicazione e l'organizzazione interna risulta nel complesso adeguata e le riunioni hanno cadenza periodica costante. La comunicazione tra gli insegnanti delle diverse classi si concretizza attraverso scambi comunicativi di vario tipo che prendono forma nel contesto scolastico ed extra-scolastico.

L'orientamento inclusivo descritto nel capitolo 3.1 viene qui concretizzato attraverso la costituzione di sportelli di alfabetizzazione per studenti con background migratorio ma anche attraverso la collaborazione e lo scambio tra insegnante curricolare e insegnanti di sostegno. La struttura non è dotata di un ascensore, il che rende difficoltoso l'accesso ai piani superiori per persone con compromissione motoria. Il giardino è invece dotato di rampe e l'organizzazione dello stesso sostenuta dalle scelte metodologiche di ogni insegnante, mostra chiaramente la volontà di creare un clima di cooperazione tra le varie classi del plesso che spesso a ricreazione si mescolano tra loro per partecipare a giochi di diverso tipo.

La comunicazione con i genitori avviene attraverso contatti tra rappresentanti dei genitori, rappresentanti di classe e referenti di plesso ma anche tra singoli genitori e singoli insegnanti. La scuola si colloca inoltre accanto alla struttura comunale e alla sede della pro-loco, questo agevola di fatto le comunicazioni con queste strutture per progetti che riguardano anche il territorio e i suoi eventi sociali. Il comune, ad esempio, fornisce un servizio di scuolabus per trasportare gli alunni nel tragitto casa-scuola o viceversa. Il plesso in questione mostra di perseguire gli stessi obiettivi didattici che si propone l'intero istituto ossia quello che riguarda la centralità dell'alunno nel processo di apprendimento.

3.3 La classe: pluriclasse seconda-terza

La classe che mi ha accolta è la pluriclasse seconda – terza. Essa è composta da 7 alunni di classe seconda e 13 alunni di classe terza, dunque il motivo dell'unione delle classi risiede nella scarsità di alunni di classe seconda. Gli alunni delle due classi svolgono solo alcune materie in pluriclasse mentre per le altre materie si comportano come una classe “tradizionale”. In questo contesto la cosa più utile da fare per descrivere la complessità della classe è probabilmente separare i bambini di 7-8 anni da quelli di 8-9. I sette bambini di classe seconda hanno un ottimo rapporto tra loro anche se in momenti come la ricreazione il gruppo si separa in maschi (di fatto la maggioranza) e femmine. I bambini di questa classe sono molto propositivi e partecipativi, intervengono spesso contribuendo a rendere l'ambiente educativo aperto e stimolante, sono inoltre intraprendenti e sempre entusiasti di mettersi in gioco. Essi raccontano spesso esperienze e fatti personali pertinenti agli argomenti di indagine in classe. Questi alunni sono abituati ed interessati a lavori che concedano la possibilità di affinare la manualità mentre stimolano la creatività. Ad esempio, lavori che contemplino il tagliare ed incollare

seguendo istruzioni date dal docente oppure attività legate alla costruzione di oggetti con cartoncini. Tra le criticità invece individuamo tempi attentivi limitati rispetto al livello che ci si aspetterebbe da una classe seconda. La classe terza, in un certo senso, si contrappone all'altra classe. Essa è costituita da 14 bambini che si dimostrano introversi e timidi che intervengono in maniera limitata alle richieste dell'insegnante. Gli alunni di questa classe sono molto dipendenti dalla figura dell'adulto e ricercano la guida del docente anche in attività piuttosto semplici come disegnare qualcuno attraverso una brevissima descrizione scritta. I punti di forza di questa classe riguardano la compattezza del gruppo classe che anche a ricreazione dimostra di non sciogliersi e la forte abitudine, grazie alla disposizione dei banchi a coppie, alla revisione, alla spiegazione e al supporto fra pari. La tutor mentore riferisce che l'"immaturità" della classe è da riscontrarsi, almeno parzialmente, nell'evoluzione della loro classe prima primaria. Il percorso di quell'anno è stato caratterizzato da estrema discontinuità dovuta a continui casi di Covid-19 scoppiati in classe che hanno costretto la classe alla DDi. Una didattica obbligatoriamente così mistificata ha creato nei bambini una discontinuità educativa che non li ha portati a sviluppare in maniera ampia e completa gli obiettivi specifici e trasversali pensati per quella classe e per quell'età. La situazione è stata inoltre complicata dalla precarietà delle supplenze che anche non hanno lasciato grandi margini di stabilità a questi bambini che si sono ritrovati in situazione di discontinuità anche in ambito relazionale. A tutti questi elementi va sicuramente unita una forte componente caratteriale che riguarda molti dei bambini: la timidezza. Le classi quando sono in pluriclasse lavorano spesso con compiti e consegne separati per età. Evidente è però come l'unione delle classi sia prolifica e porti allo sviluppo di relazioni amicali e di sostegno reciproco anche tra bambini più piccoli e più grandi che spesso si scambiano saperi e informazioni. I docenti cui la classe (unita) è affidata sono in ottimi rapporti e spesso sussistono scambi comunicativi circa gli alunni o i compiti da svolgere in classe. Questo assicura una cooperazione efficace e una grande flessibilità ai cambiamenti e alle novità. Si riscontra anche in questo ambito la volontà di mettere al centro delle attività il bambino con i suoi bisogni formativi e le sue necessità per costruire una didattica forte, inclusiva e personalizzata, mirata a veicolare oltre che conoscenze disciplinari anche competenze di vita "vera" che favoriscano la formazione personale degli alunni. Sono frequenti i momenti in cui i bambini della pluriclasse hanno la possibilità di autovalutarsi e

autocorreggersi. La valutazione degli alunni da parte dei docenti invece avviene tramite il monitoraggio quotidiano degli alunni in attività e con la somministrazione di periodiche verifiche di unità. Per quanto riguarda la comunicazione con le famiglie, i docenti utilizzano circolari e avvisi per informare i genitori. Spesso la comunicazione si avvale anche della mediazione tra un rappresentante dei genitori e uno del team docente che si svolge attraverso chat in app di messaggistica quali ad esempio Whatsapp, telefonate, riunioni ed incontri. Sono possibili poi colloqui individuali per confronti mirati tra genitore e insegnante. La classe ed i docenti cooperano in vista del progetto di inclusione auspicato dall'intero plesso. I docenti di riferimento si incontrano infatti in maniera regolare per organizzare la propria offerta formativa secondo canoni inclusivi calibrati sulla classe in cui le attività o i percorsi didattici si svolgono. L'impegno inclusivo palesato nel PTOF 2022-25 si riscontra anche nel microclima legato alla classe, le docenti infatti adeguano il loro stile di conduzione, la loro modalità di lavorare o i compiti specifici in base alle esigenze della classe e spesso anche ai bisogni formativi di singoli alunni. Non è semplice in questo contesto far emergere davvero uno stile di conduzione o una metodologia didattica su tutte poiché si alternano in maniera molto flessibile. Ciò che si nota chiaramente è tuttavia la volontà delle docenti di includere tutti i bambini nel processo di apprendimento e renderli protagonisti attivi dello stesso. Spesso ad esempio le insegnanti pongono domande "provocatorie" che spingono i bambini a ragionare, utilizzare il proprio pensiero critico ed andare in profondità. Non sono rari i momenti di scambio di idee supportati e regolati dalle insegnanti stesse. È evidente in sintesi come la filosofia che muove tutte le docenti e tutte le lezioni sia in un certo senso quella delle teste ben fatte prima che ben piene già sostenuta da M. Montaigne nel Cinquecento. Importante è sottolineare come le insegnanti si dimostrino realmente appassionate ed interessate alla dimensione personale dei singoli alunni che si palesano nella classe attraverso i loro bisogni, le loro idee e i loro orientamenti.

4. Il contesto extra-scolastico

Arsiè è un piccolo paese di poco più di 2000 abitanti che si caratterizza principalmente per il suo paesaggio prealpino che lo chiude in una verde valle tra montagne come il Monte Novegno, il Monte Grappa o Cima Campo, al centro della quale possiamo trovare il Lago di Corlo. Per rendere bene una "fotografia" del contesto di riferimento si ritiene utile citare alcuni dati. Come ormai molti dei comuni montani, Arsiè

ha visto e vissuto un calo demografico intenso. Esso è tuttavia da sempre interessato da migrazioni di svariato tipo. Elementi importanti da tenere presente quando ci affacciamo al territorio arsedese sono ad esempio i dati anagrafici che ci consegnano l'immagine di una popolazione mediamente anziana tra cui i residenti sotto i 15 anni sono appena il 9,4%. Alle ultime statistiche aggiornate, cioè le indagini del 2001-2019, i cittadini stranieri residenti ad Arsiè erano poco meno del 4%, 83 in totale. All'interno di questa percentuale la comunità più numerosa è rappresentata da quella proveniente dal Marocco. Consistente rimane tuttavia anche la percentuale di cittadini provenienti dall'Europa dell'Est. Arsiè insomma è un classico paese di provincia che per conformazione naturale si presta ottimamente alla chiusura culturale. Disegnata questa prospettiva approssimativa non si vuole rischiare di mettere in cattiva luce il paese che anzi ha dimostrato proprio grazie a quel piccolo percentile di popolazione giovanile al di sotto dei 30 anni circa, di voler valorizzare il proprio territorio mantenendo alto il nome dell'inclusione, dello scambio interculturale e così via. In questo contesto si inserisce dunque il mio intervento che dovrebbe servire a colmare l'assenza di iniziative volte alla parificazione delle opportunità legate alle scelte di vita di alunni di genere femminile e maschile. Al contempo questo intervento si inserisce in un sistema di idee che apre la scuola al territorio rendendola davvero parte attiva del cambiamento e della valorizzazione territoriale. È inoltre corretto, a mio parere, che i giovani cittadini si rendano conto di quante associazioni ed enti esistano sul territorio e di quanto questi siano occupati nei più svariati ambiti che possono toccare diversi dei loro interessi. Questi giovani ben presto diverranno cittadini consapevoli, in grado di cambiare le sorti del paese e del mondo rendendoli un luogo di scambio e di inclusione. I punti di forza di questo territorio risiedono dunque nella grande cura per il contesto prealpino e nella valorizzazione di luoghi e tradizioni popolari che segnano la caratterizzazione storica del comune. Ancora, la collocazione prealpina consente la presenza di molti spazi verdi che si prestano ottimamente alle attività didattiche legate alla sensibilizzazione naturale e all'educazione naturale, ambientale e geografica legata ad esempio anche all'analisi della flora e della fauna tipiche del comune di Arsiè e della provincia di Belluno. La comunicazione intra ed inter istituzionale è molto efficiente e la collaborazione con le diverse strutture si esplicita soprattutto in contesti legati all'educazione e all'assistenza di persone anziane o in situazione di difficoltà di svariata tipologia. I punti di debolezza riguardano invece la

scarsità di progetti e l'esigua pubblicizzazione degli stessi. Sussistono ad esempio pochi progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione sia in relazione all'interculturalità, sia in relazione all'ambito della disabilità. Infine un punto estremamente negativo rintracciabile tuttavia nella conformazione territoriale è da riscontrarsi nella scarsa ricezione e copertura della rete internet che rende difficile il collegamento veloce e immediato. Le opportunità in relazione a quanto sopra esplicitato riguardano soprattutto lo sviluppo di relazioni forti tra istituzioni diverse. Questa possibilità garantisce omogeneità nel percorso di studio e prevede l'opportunità di promuovere progetti che palesino la complessità del territorio nella sua conformazione naturale e sociale. I rischi invece riguardano soprattutto l'esclusione sociale e l'emarginazione di soggetti in situazione di svantaggio di diverso tipo. La conformazione naturale comporta inoltre un grosso limite che se non viene arginato dalla presenza di progetti rivolti ai giovani e alla collaborazione con i comuni confinanti rischia di portare le future generazioni a chiudersi in sé stesse senza sperimentare la possibilità di confrontarsi ed espandere le proprie ambizioni.

CAPITOLO 2

1. I riferimenti teorici, disciplinari, didattici e normativi

La progettazione dell'intervento prende in considerazione una serie di riferimenti teorici, curricolari e normativi. Per quanto riguarda i riferimenti teorici ho preso spunto in particolare dagli insegnamenti di didattica generale, metodologie didattiche e tecnologie per la didattica e comunicazione e mediazione in contesti cooperativi. Dal primo insegnamento ho attinto in particolare la centralità dell'estemporaneità come elemento creativo e di ordine naturale e l'istanza che prevede la necessità di costruire un percorso didattico a ritroso, partendo dunque dai risultati, dagli obiettivi, dai bisogni formativi e dalle esigenze pratiche contestuali. La progettazione a ritroso pone dunque al centro dell'azione didattica l'allievo che diventa protagonista del suo stesso processo cognitivo e scolastico. Questo obiettivo è richiamato anche dal PTOF 2022-25 dell'Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon che attraverso la propria offerta formativa mostra di voler perseguire questo orientamento puerocentrico con progetti e attività volte ad incrementare il dialogo, la comprensione di sé stessi e delle buone pratiche del "vivere comune". Questi

riferimenti teorici e normativi pertanto si insinuano perfettamente e comodamente nella mia progettazione. Un altro importante concetto che mi ha aiutata a costruire ed ideare questo percorso è quello relativo alle “domande essenziali” (Wiggins & McTighe, 2005). Queste sono un sostegno concreto nella progettazione per competenze e rappresentano dei veri e propri quesiti che ci aiutano a delineare la situazione didattica di partenza ma anche gli obiettivi cui vogliamo giungere e i possibili problemi o ostacoli che potremmo incontrare lungo il nostro cammino. Sono domande essenziali, per l'appunto, dunque non ammettono un'unica esatta risposta facilmente individuabile ma spesso necessitano di dialogo inter ed intra personale. Questi interrogativi richiamano inoltre un'altra priorità propria della progettazione per competenze ossia quella di relativizzare i saperi, di metterli in gioco in ambiti reali, di individuarne le finalità nella vita quotidiana e allo stesso tempo di mettere in relazione i concetti in termini di interdisciplinarietà. All'interno della progettazione del percorso che si andrà a esplicitare ho utilizzato le domande essenziali soprattutto per cercare di prevedere eventuali sviluppi ma anche per sondare diversi ambiti relativi agli stereotipi di genere cercando di immaginare quali potessero interessare maggiormente ad alunni di sei, sette ed otto anni.

Il secondo corso universitario invece propone una serie di indicazioni circa la struttura dell'intervento didattico e delle metodologie che si rivelano più efficaci per andare a realizzare diversi obiettivi. Concretamente, all'interno del corso si specifica come non sussista la presenza di metodologie didattiche più efficaci in senso assoluto ma si mette in luce come sia la contestualizzazione degli obiettivi didattici di riferimento a dover orientare la scelta metodologica. Un'altra constatazione che il corso esplicita riguarda la necessità di osservare la dimensione classe per utilizzare le metodologie in base alle esigenze specifiche degli alunni stessi. Questa dimensione regala la possibilità al docente di sentirsi come un sarto che nella sua professione, per ritagliare e cucire abiti e stoffe si orienta attraverso le misure precedentemente prese sul cliente. Il corso in analisi veicola dunque una visione d'insieme che concilia perfettamente con le possibilità che la progettazione a ritroso offre: la possibilità per l'alunno di farsi protagonista del suo apprendimento, la possibilità di costruire conoscenze e competenze realmente applicabili in contesti reali e la possibilità dell'insegnante di sfruttare le dinamiche reali e le specificità dei nuclei tematici per

sviluppare un progetto didattico “cucito” sulle esigenze personali degli alunni e del contesto. Tutti questi concetti mi hanno aiutata ad orientare la mia progettazione, interpretandola di volta in volta alla luce di ciò che dal rapporto con gli alunni era emerso: i loro interessi, le loro modalità d’apprendimento, le loro passioni e così via. Quest’analisi mi ha portata a progettare un percorso che è andato modellandosi in maniera continua rispetto all’idea iniziale di percorso. Pur mantenendo naturalmente gli obiettivi principali che già mi ero prefissata immaginando l’intervento didattico ho riadattato molte attività alle classi notando che, ad esempio, ad alcuni esercizi relativi alla colorazione o al completamento non rispondevano con reattività mentre davanti ad altre metodologie di tipo pratico e dialogico mostravano alti tassi di partecipazione nonostante l’iniziale timidezza. Attraverso l’osservazione condotta avevo infatti notato come gli alunni, soprattutto quelli di classe terza, intervenissero poco a lezione spinti dalla loro introversione o insicurezza. Avevo dunque pensato di introdurre il percorso attraverso attività che includessero l’intera pluriclasse in una *comfort zone* che si sarebbe aperta gradualmente al lavoro di gruppo e al sostegno reciproco. Il primo giorno di lezione, introdotto l’argomento, ho notato come questo suscitasse grande interesse e come, anche alunni che spesso tenevano le proprie osservazioni solo per sé stessi, mostrassero il desiderio di mettersi in gioco o di ribattere ad esternazioni altrui, pertanto ho cercato di ristrutturare il progetto prevedendo attività dialogiche e ludiche che li spingessero a parlare e confrontarsi tra loro. In tal senso le domande essenziali mi hanno aiutata a prevedere che non tutto potesse andare secondo i miei piani e ad immaginare scenari che avrebbero potuto destabilizzarmi o spingere gli alunni distanti dagli obiettivi prefissati per loro.

L’insegnamento “comunicazione e mediazione in contesti cooperativi” si rivela estremamente utile legandosi a tutti i corsi sopra citati. Nello specifico, esso propone azioni e strategie comunicative volte a relazionarsi in maniera produttiva e concreta con gli alunni della classi in cui si agisce didatticamente parlando. Il corso non solo si coniuga alle dinamiche legate all’esplicitazione delle conoscenze e dei contenuti disciplinari in ambito metodologico ma offre pratiche quotidiane attraverso cui costruire un clima di classe realmente costruttivo e positivo. Da questo corso ho estrapolato in particolare i meccanismi di parafrasi, chiarificazione e verbalizzazione utili a far recepire correttamente il messaggio senza lasciare che elementi esterni o

variazioni interne possano alterare le modalità comunicative. Ho utilizzato concretamente questi meccanismi poiché spesso i bambini hanno esternato dubbi o fatti personali circa discriminazioni di genere o ingiustizie subite. Data la delicatezza dei racconti e dato che questi ultimi contenevano spesso aspetti emotivi, ho dovuto far fronte alla possibilità che non si sentissero ben compresi o che non riscontrassero una reale finalità nel esporsi e smettessero dunque di farlo. In un tale contesto dunque è essenziale saper utilizzare in maniera efficace la comunicazione per stabilire un rapporto equilibrato con gli alunni e allo stesso tempo per arricchire l'offerta formativa.

A questi tre corsi se ne lega un quarto: “didattica e pedagogia dell'inclusione”. Da questo corso ho appreso in particolare come dare il giusto peso alle differenze interpersonali dei bambini. Di certo, esse non vanno appiattite per paura della derisione ma vanno anzi curate come un bosco in cui piante differenti possono convivere intrecciando addirittura le proprie radici delle volte. Utilizzando le parole del manuale *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo* a cura di L. Nota, M.C. Ginevra e S. Soresi si potrebbe dire che quando si parla di inclusione occorre percepire subito «che la si invoca per favorire occasioni migliori di educazione ed istruzione per tutti e non solo per facilitare l'inserimento e la partecipazione di qualche alunno pensato come depositario di più massicci bisogni educativi speciali».

Dall'insegnamento di “modelli e strumenti per la valutazione” ho appreso inoltre l'importanza e l'utilità di redigere rubriche valutative che aiutino e semplifichino il processo di valutazione.

Per quanto riguarda il tema generale del progetto ossia la parificazione delle opportunità per uomini e donne, mi sono munita di diversi libri e articoli. Uno degli articoli che più mi ha colpito è *Gender Education in Italy: from the quality to complexity* (<https://rpd.unibo.it/article/view/2237>). Questo articolo delinea perfettamente quelle che, a volte, sono le conseguenze di un'educazione di genere parziale e stereotipata: «è proprio nella nostra tradizione italiana che si nascondono le profonde asimmetrie di genere lì si annidano gli atteggiamenti disconfermanti verso le bambine/ragazze/donne e il femminile, e lì trovano una loro legittimazione simbolica le relazioni di dominio.». Torna in queste parole ciò che già si ribadiva

all'interno del primo capitolo, spesso la tradizione e l'interiorizzazione di un comportamento figlio di uno stereotipo comporta una trasmissione educativa contraddistinta da quegli stessi preconcetti. In tal senso le asimmetrie che si consolidano negli anni sono rinforzate dalla legittimazione delle stesse in virtù di una loro storicità socialmente concordata. Occorre dunque operare scelte oculate e rivalutare ogni argomento che si tenta di proporre alle classi sotto la lente d'ingrandimento dell'autoanalisi e dell'analisi sociale.

Per contestualizzare questa riflessione e presentare concretamente dati che mostrano chiaramente le conseguenze di un'educazione a lungo perpetrata ai danni del genere femminile è utile prendere in considerazione alcuni dati. GiuntiScuola ci ricorda che: «In Italia solo il 16,5% delle giovani si laurea in facoltà scientifiche, contro il 37% dei maschi.» (<https://www.giuntiscuola.it/articoli/donne-nella-scienza-ieri-e-oggi>). Vichi de Marchi nella stessa intervista puntualizza:

«È interessante vedere come in quella percentuale di giovani che si laurea nelle facoltà scientifiche prevalgano le lauree in biologia, in medicina, facoltà in un certo senso lontane da quelle considerate le materie scientifiche “dure” come ingegneria o simili. C'è sicuramente una difficoltà delle ragazze nell'affrontare il mondo dello studio scientifico, e questo nonostante siano mediamente più numerose nelle università e si laureino prima e meglio, in generale, dei ragazzi.»

Ecco allora che si dimostra l'importanza di interrogarsi, in qualità di insegnanti, sulle dinamiche che muovono la società per individuare quelle che più di tutte possono incidere sui contenuti che veicoliamo attraverso le nostre lezioni.

Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale di Daniela Bagattini, Samuele Calzone e Valentina Pedani esplicita la normativa vigente in materia di educazione di genere a scuola: «La Convenzione di Istanbul, siglata nel 2011 e ratificata dal Parlamento Italiano con la legge 77/2013 definisce in maniera chiara il ruolo dell'educazione al genere nelle scuole». Questa convenzione, firmata da diversi stati UE ma sostenuta e scritta anche da paesi come Stati Uniti, Canada e Giappone, rappresenta un impegno assunto a livello istituzionale nella prevenzione di ogni forma di violenza di genere o discriminazione. Matucci all'interno della pubblicazione *Scuola, genitori, figli. A proposito dell'educazione alla parità di genere e al rispetto delle differenze* del 2018 ci ricorda

dunque che: «L'educazione al rispetto delle differenze è una componente essenziale dell'educazione alla cittadinanza rappresentando un tema di carattere trasversale che interessa tutte le discipline». Le attività che contemplano il dialogo circa le differenze e la possibilità di far convivere le stesse in armonia le une con le altre, rappresentano dunque una competenza spendibile in ogni contesto non solo didattico ma anche sociale e affettivo. È utile ricordare poi attraverso le parole della stessa Matucci che: «Il principio di non discriminazione, quale si trova sancito, anzitutto, nella nostra Costituzione, esprime un diritto fondamentale della persona: l'approccio alla discriminazione deve, quindi, essere globale. Compito della scuola è contribuire alla costruzione di una società inclusiva, fondata sulla cultura del rispetto e sulla valorizzazione delle differenze». Ciò che qui si esprime è la trattazione della diversità come strumento universale per fare della società un luogo di inclusione profonda. Educare alla diversità significa dunque non appiattire le individualità proprie di ognuno ma creare spazi per farle dialogare e convivere. Una tale affermazione potrebbe ad esempio implementare la possibilità di comprendere e ascoltare, scoprendo parti dell'altro che proprio nella loro opposizione ci rappresentano.

Ho utilizzato infine per la stesura del progetto didattico le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 e le competenze chiave del 2018 da cui ho tratto gli obiettivi e i traguardi attesi per l'attività.

2. Il percorso didattico

OLTRE IL GENERE: SCEGLIERE LA LIBERTÁ

I RISULTATI DESIDERATI

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

Dalle competenze chiave del 2018 (raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018)

- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare

Dal Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione:

- saper orientare le proprie scelte in modo consapevole rispetto alle proprie potenzialità e ai propri limiti
- saper collaborare con gli altri e rispettare le regole condivise, avendo assimilato il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile

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

Educazione civica

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

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. [...] Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. [...] Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

Dalle Indicazioni Nazionali:

- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola
- Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)

Obiettivi specifici:

- Comprendere che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche
- Saper rispondere alla domanda "Che lavoro fanno i tuoi genitori?"
- Scrivere fiabe che ripensino i ruoli maschili e femminili all'interno della fiaba classica attribuendo ad entrambi i sessi la stessa capacità di agire
- Comprendere che uomini e donne hanno la stessa libertà di agire e realizzarsi attraverso la fruizione dell'articolo 3 della Costituzione Italiana
- Partecipare attivamente ai dibattiti attraverso l'esposizione di opinioni o esperienze personali

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

Il principale bisogno formativo che si riscontra riguarda la mancata capacità di definire correttamente il lavoro dei genitori (Es. dottoressa invece che infermiera) e l'incapacità di concepire le professioni come equamente praticabili da uomini e donne

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

Domande guida:

- Perché esiste il lavoro?

- Esistono, al giorno d'oggi, lavori da uomini e da donne?
- Ci sono differenze nell'educazione delle bambine e dei bambini?

Situazione di partenza:

Scuola primaria di Arsiè (provincia di Belluno), pluriclasse seconda – terza (7 bambini di classe seconda, 13 bambini di classe terza). L'attività che ho pensato di proporre è indirizzata all'intera pluriclasse e riguarda l'educazione civica. L'idea di questo intervento riguardante il tema del lavoro legato poi alle pari opportunità e agli stereotipi di genere nasce da un'osservazione svolta in classe da cui si evince che la maggiorparte dei bambini non è in grado di definire che lavoro svolgano i genitori. È stato deciso quindi assieme alla tutor mentore di mettere in piedi un progetto didattico inerente lavoro e stereotipi di genere. Per legare questo percorso al contesto territoriale è stata coinvolta l'associazione BellunoDonna con l'avvocata Alison De Nando iscritta alla stessa.

Rubrica di valutazione utilizzata

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Comprensione relazione tra professioni e competenze sottese alle stesse	Comprendere che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche Es. “Per svolgere il lavoro del geometra è preferibile che io sia una persona precisa” / “Per svolgere il mestiere dell’insegnante è	L'alunno/a comprende che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche	L'alunno comprende che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche e in autonomia e con continuità	L'alunno comprende che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche in autonomia nella maggiorparte delle interazioni	L'alunno comprende che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche in parziale autonomia con continuità	L'alunno comprende che ogni professione sottende competenze e capacità personali specifiche in autonomia ma con discontinuità

	preferibile che io sia una persona paziente”					
Conoscenza delle professioni dei genitori	Conoscere la professione svolta dai genitori	L'alunno/a conosce la professione di entrambi i genitori (Cosa fa? Cosa sa? Cosa sa fare?)	L'alunno conosce la professione di entrambi i genitori (Cosa fa? Cosa sa? Cosa sa fare?) in autonomia e con continuità	L'alunno conosce la professione di entrambi i genitori (Cosa fa? Cosa sa? Cosa sa fare?) in autonomia nella maggior parte delle interazioni e attività	L'alunno conosce la professione di entrambi i genitori (Cosa fa? Cosa sa? Cosa sa fare?) in parziale autonomia con continuità	L'alunno conosce la professione di entrambi i genitori (Cosa fa? Cosa sa? Cosa sa fare?) in autonomia ma con discontinuità
Scrivere fiabe che ripensino il ruolo maschile e femminile all'interno della fiaba classica attribuendo ad entrambi i sessi la stessa capacità di agire	Saper scrivere fiabe in piccoli gruppi attribuendo a personaggi maschili e femminili la stessa capacità di <i>agency</i>	L'alunno/a scrive fiabe in piccolo gruppo attribuendo a personaggi maschili e femminili la stessa capacità di <i>agency</i>	L'alunno/a scrive fiabe in piccolo gruppo attribuendo a personaggi maschili e femminili la stessa capacità di <i>agency</i> in autonomia e con continuità	L'alunno/a scrive fiabe in piccolo gruppo attribuendo a personaggi maschili e femminili la stessa capacità di <i>agency</i> in autonomia nella maggior parte delle interazioni e attività	L'alunno/a scrive fiabe in piccolo gruppo attribuendo a personaggi maschili e femminili la stessa capacità di <i>agency</i> in parziale autonomia con continuità	L'alunno/a scrive fiabe in piccolo gruppo attribuendo a personaggi maschili e femminili la stessa capacità di <i>agency</i> in autonomia ma con discontinuità

Comprende che uomini e donne hanno la stessa libertà di agire e realizzarsi attraverso la fruizione dell'articolo 3 della Costituzione Italiana	Comprende che uomini e donne hanno la stessa libertà di agire e realizzarsi attraverso la fruizione dell'articolo 3 della Costituzione Italiana	L'alunno/a sa che la Costituzione e Italiana tutela la sua possibilità di operare scelte libere	L'alunno/a sa che la Costituzione Italiana tutela la sua possibilità di operare scelte libere in autonomia e con continuità	L'alunno/a sa che la Costituzione Italiana tutela la sua possibilità di operare scelte libere in autonomia nella maggiorparte delle interazioni e attività	L'alunno/a sa che la Costituzione Italiana tutela la sua possibilità di operare scelte libere in parziale autonomia con continuità	L'alunno/a sa che la Costituzione Italiana tutela la sua possibilità di operare scelte libere in autonomia ma con discontinuità
--	---	---	---	--	--	---

EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di verifica*)

Per la valutazione dell'intero intervento didattico in analisi ho utilizzato la prospettiva trifocale proposta da Pelleroy (Pelleroy, 2004). Quest'ultima permette di analizzare le competenze attraverso la contestualizzazione dell'idea di competenza che si compone di uno sguardo soggettivo, uno intersoggettivo ed uno oggettivo. La prospettiva soggettiva si è concretizzata attraverso giudizi auto-valutativi e l'esposizione orale di esperienze personali che hanno permesso l'espressione delle competenze e conoscenze degli alunni in relazione alla consapevolezza circa le proprie aspirazioni e capacità. Lo sguardo intersoggettivo è stato invece ricreato attraverso la possibilità di dialogare costruttivamente servendosi dei turni di parola e del rispetto reciproco. Infine la prospettiva oggettiva è stata espressa da pre-test e post-test somministrati all'inizio e al termine del percorso didattico nonché dall'utilizzo della rubrica di valutazione esplicitata al capitolo precedente. Quest'ultima presenta 4 dimensioni analizzate in diversi momenti dell'unità didattica proposta. Ho dunque utilizzato strumenti che potessero documentare la crescita dei bambini attraverso il percorso.

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

Durante l'ultimo incontro, i bambini hanno potuto relazionarsi con l'avvocata Alison De Nando iscritta all'associazione BellunoDonna. All'interno dello stesso gli alunni sono stati ringraziati a nome di tutta l'associazione per i libretti creati e sono stati invitati a praticare il mestiere di avvocati. In particolare, De Nando ha esplicitato ai bambini il suo ruolo all'interno dell'associazione, ossia quello di avvocatessa volontaria, ed ha

concretamente spiegato che qualora le persone necessitassero del suo aiuto, il compito dell'avvocato sarebbe difendere le stesse di fronte al giudice in un tribunale. Attraverso una scheda creata attraverso la collaborazione tra me e l'esperta esterna, reperibile in Allegato 5, sono stati presentati gli articoli 2 e 3 della Costituzione Italiana. Dopo aver letto assieme alla classe il contenuto didattico, è stato richiesto ai bambini di fingersi avvocati per un giorno. La consegna riportava: «Immaginate ora di essere voi gli avvocati. Una giovane si presenta al vostro studio e vi chiede aiuto: “Buongiorno! Qualche giorno fa un'amica di mia zia mi ha chiesto che lavoro volessi fare da adulta. Ho risposto che il mio sogno è diventare una scienziata ma lei mi ha risposto che siccome sono una femmina l'unico lavoro che potrò fare è quello della casalinga. Potreste aiutarmi a spiegarle perché quello che dice è sbagliato?”». La classe è dunque stata allestita a tribunale: io ho performato il ruolo del giudice, V. recitava il ruolo della giovane che richiede aiuto e A. quello dell'amica della zia, l'esterna esperta impersonava l'avvocata di A. e il resto della classe aveva il compito di difendere la V. La drammatizzazione della situazione ha dunque concesso la possibilità di sperimentare concretamente le mansioni che un avvocato svolge nell'esercizio della sua funzione (studio della legge, discussione, utilizzo dei turni di parola e di un adeguato tono di voce...) ed ha allo stesso tempo permesso di comprendere come l'articolo 3 tuteli la possibilità di maschi e femmine di realizzarsi in maniera totalmente libera.

LA CONDUZIONE DELL'INTERVENTO

Ambiente di apprendimento: Classe terza, aula, laboratorio di tecnologia

Metodologie:

Strategie: euristiche, espositive, simulative, metacognitive

Modello: orientato a processo, prodotto e contesto

Metodo: interrogativo, attivo, permissivo

Format: lezioni frontali, attive e con scambio, laboratorio

Tecniche: problem solving, brainstorming, spiegazione, cooperative learning, dibattito

Tecnologie: Libri ed albi illustrati per bambini, Lavagna Interattiva e Multimediale, Quaderni

Data	Tempi	Contenuti	Attività
17/01/2023	1	Introduzione percorso,	1. Negoziazione del mio ruolo all'interno della classe: dopo essermi presentata ho spiegato il mio ruolo all'interno della classe

		<p>conoscenza, presentazione.</p> <p>Pre-test scatola dei lavori, compito per casa</p>	<p>paragonandomi ad un'attrice che performava il ruolo di insegnante di fronte ad un pubblico che doveva intervenire e rispondere alle mie domande</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Somministrazione del pre-test A chiamato dai bambini "Scatola dei lavori": agli alunni è stato richiesto di scrivere su un foglietto che lavoro volessero fare con il loro nome e di riporlo accartocciato in una scatola da scarpe che sarebbe stata aperta poi alla fine del percorso 3. Compito per casa: è stato chiesto agli allievi di svolgere una piccola intervista ai genitori per indagare che lavoro svolgessero (Cosa fanno mamma e papà? Cosa sanno? Cosa sanno fare?)
19/01/2023	2	<p>Gioco dei mimi, definizione del termine lavoro, gioco online (Wordwall)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gioco dei mimi: ho utilizzato il gioco dei mimi per trasmettere l'idea che è possibile identificare ogni lavoro attraverso un'azione svolta (es. per mimare un boscaiolo dovrò mimare l'azione che compie dunque il taglio di un albero...) 2. Definizione di lavoro: ho chiesto ai bambini a cosa servisse il lavoro e cosa succederebbe se nessuno lavorasse più. Insieme abbiamo concordato che ogni professione corrisponde al soddisfacimento di un bisogno (es. se sono ammalato ho bisogno di una figura che mi curi. Se il dottore non esistesse cosa succederebbe?) 3. Gioco online: ai bambini è stato richiesto, attraverso la risorsa online (Wordwall), di

			collegare ciascun nome di professione all'immagine corretta
24/01/2023	2	Analisi interviste fatte ai genitori, Disegno lavoro dei genitori	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisi interviste fatte ai genitori: a coppie i bambini si sono posti domande circa le professioni dei genitori ed hanno concluso il lavoro trascrivendo sul quaderno una breve frase riassuntiva 2. Disegno lavoro genitori: I bambini hanno dovuto rappresentare graficamente le professioni di entrambi i genitori. Le rappresentazioni sono state poi raccolte in un cartellone che è stato appeso in classe.
26/01/2023	2	Concetto di lavoro inteso come professione (strumenti, luogo, colleghi...), Pre-test B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concetto di lavoro inteso come professione: i bambini sono stati invitati a ripensare al lavoro dei genitori e a quanto emerso dalle interviste. Agli alunni è stato dunque chiesto: ci sono degli strumenti particolari che i vostri genitori usano quando lavorano? In che luogo lavorano? Hanno dei colleghi? I bambini hanno dunque risposto a queste domande sul proprio quaderno, eventuali dubbi sono stati risolti tramite ricerche in internet e visualizzazione di immagini e fotografie online. 2. Pre-test B: gli alunni hanno completato il test B in allegato 6 segnando con una crocetta se la professione indicata fosse solo da uomo, solo da donna o da uomo e da donna. La prova è stata somministrata nell'atrio disponendo i bambini l'uno

			distante dall'altro per assicurare la totale individualità delle risposte.
02/02/2023	2	Cosa sono gli stereotipi? Raccolta di idee	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosa sono gli stereotipi: attraverso un brainstorming guidato i bambini e le bambine sono giunti a definire lo stereotipo attraverso questa frase: “quando pensiamo qualcosa di qualcuno senza conoscerlo veramente”. 2. Raccolta di idee: ogni bambino è stato invitato a riflettere sulla propria esperienza. Agli alunni è stato chiesto: “Vi è mai capitato di pensare qualcosa su qualcuno senza conoscerlo? Cosa è successo quando avete conosciuto quel qualcuno?”. Gli alunni sono stati incredibilmente prolifici ed hanno riportato molti preconcetti attribuiti soprattutto a gruppi di persone. Un'alunna riportava: “pensavo che i bambini di quinta fossero tutti antipatici ma poi quando li ho conosciuti c'era qualcuno simpatico”, un'altra alunna ucraina raccontava: “credevo che le maestre italiane fossero cattive invece la mia maestra è gentile”. Le idee raccolte sono state inserite in un padlet.
07/02/2023	1	Stereotipi legati a maschi e femmine, lettura albo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stereotipi: è stato ripreso il concetto di stereotipo ed è stato chiesto agli alunni se maschi e femmine potessero praticare qualsiasi tipo di attività 2. Lettura albo: ai piccoli studenti è stata proposta la lettura dell'albo Pontavice, D., & Gallini, S. (2020). <i>Cose da Maschi o da Femmine?</i> Milano: Babalibri. All'interno

			<p>dell'albo si evidenzia come non esistano in realtà attività da maschi o da femmine poiché le abilità necessarie per svolgerla non possiedono una connotazione esclusivamente maschile o femminile. L'albo riporta ad esempio: «Per giocare a calcio c'è bisogno di piedi, di fiato, di sapersi divertire con un pallone. Maschio o femmina cosa conta?»</p>
09/02/2023	2	scheda abilità, analisi fiaba	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scheda abilità: gli alunni sono stati divisi in coppie maschio-femmina e hanno dovuto completare la scheda in allegato 7 2. Analisi fiaba: Dopo aver letto alla classe la fiaba di Cenerentola, è stato chiesto quale ruolo avessero maschi e femmine. L'analisi ha portato alla riflessione sul ruolo che in molte fiabe classiche hanno la principessa e il principe: donne fragili, uomini forti. È stato chiesto alla classe se secondo loro queste caratteristiche rispecchiassero tutte le donne e gli uomini del mondo. La risposta è stata negativa dunque è stata proposta la stesura di fiabe che rivedessero questi ruoli prestabiliti dando la possibilità ad entrambi i sessi di agire in maniera equiparata. Agli alunni e alle alunne è stato spiegato che i loro elaborati sarebbero stati poi riportati in un libretto da donare all'associazione Belluno Donna per intrattenere i figli e le figlie delle persone che si recano presso la stessa per ricevere assistenza.

14/02/2023	1	Stesura “fiabe al contrario”	1. Stesura fiabe al contrario: dopo aver presentato e discusso la struttura del racconto fiabesco, divisi a gruppi gli alunni e le alunne hanno inventato e trascritto fiabe che loro stessi hanno definito “fiabe al contrario” rispettando la struttura concordata (inizio-svolgimento-conclusione, C’era una volta...vissero tutti felici e contenti)
16/02/2023	2	Stesura “fiabe al contrario” e rappresentazione grafica	1. Stesura fiabe al contrario: è stata ultimata la stesura delle fiabe al contrario 2. Rappresentazione grafica: gli alunni hanno rappresentato graficamente i loro elaborati.
23/02/2023	2	Trascrizione al computer degli elaborati personali	1. Trascrizione al computer degli elaborati personali: ogni gruppo ha trascritto al computer la propria “fiaba al contrario”. All’interno del piccolo gruppo ciascun membro aveva una funzione: dettatore, trascrittore, revisore
28/02/2023	1	Decisione del titolo del libretto	1. Decisione del titolo del libretto: Gli alunni hanno dovuto pensare a un titolo rappresentativo per il libretto. Sono state raccolte alcune idee dei bambini alla lavagna e tramite voto anonimo è stato poi scelto quello maggiormente gradito.
02/03/2023	2	Attività inerente la retribuzione differente tra maschi e	1. Attività inerente la retribuzione differente tra maschi e femmine: all’interno dell’atrio principale ho disposto 2 sacchetti, uno riportante la scritta “a due zampe” e l’altro

		femmine, Riflessione attraverso scheda-guida	<p>“a 4 zampe”, davanti ai quali stava un cumulo di dinosauri giocattolo. È stato chiesto a ciascun alunno di riporre almeno un dinosauro nel sacchetto corretto. Una volta aderito al compito richiesto, la classe è stata divisa in maschi e femmine. Le due file poste l’una di fronte all’altra hanno così ricevuto una ricompensa per il lavoro svolto: ai maschi sono state date tre caramelle mentre alle femmine è stata consegnata una sola caramella. Dopo una discussione i bambini hanno consegnato alle bambine una delle loro caramelle per equiparare le loro “paghe”. L’attività aveva lo scopo di affrontare il tema della discriminazione di genere e del <i>pay gap</i> realmente esistente tra uomini e donne.</p> <p>2. Riflessione attraverso scheda-guida: Attraverso domande-guida in allegato la classe ha ripensato a quanto vissuto ed ha potuto riflettere e discutere.</p>
07/03/2023	1	Festa dei diritti della donna	1. Festa dei diritti della donna: è stato trattato il tema della festa dei diritti della donna presentando la stessa come occasione di riflessione sulla parità di diritti e sull’uguaglianza sostanziale
09/03/2023	2	Credenze d’efficacia: cosa so fare?	1. Credenze d’efficacia: dopo aver ripensato all’esperienza, alla classe è stata riproposta l’idea secondo cui ogni professione sottende delle abilità e capacità (es. per fare il fruttivendolo devo saper dare i resti quindi conoscere le addizioni e sottrazioni). Gli

			<p>alunni e le alunne hanno riflettuto sulle proprie abilità raffigurandosi intenti in qualcosa che riesce loro particolarmente bene. I diversi disegni corredati di scritta esplicativa “Io mi considero capace di....” Sono stati poi appesi in un cartellone apposto in classe terza. L’attività è stata utile per riflettere sulle proprie abilità e competenze.</p>
14/03/2023	1	Abilità e professioni	<p>1. Abilità e professioni: è stato proposto ai bambini di completare la scheda proposta in allegato 9 per tracciare una correlazione tra specifiche abilità e specifici lavori</p>
16/03/2023	2	<i>Iceberg</i>	<p>1. <i>Iceberg</i>: agli alunni è stato richiesto di utilizzare due pagine bianche del quaderno utilizzato per l’intero percorso. Il quaderno aperto è stato posto in verticale e ove le due pagine si congiungevano la classe ha dovuto disegnare un iceberg. Nella pagina superiore gli alunni e le alunne hanno scritto “cosa vedono gli altri” mentre in quella inferiore “cosa vedo io”. Ciascuno studente nella sezione “cosa vedo io” ha dovuto elencare almeno 10 abilità possedute. In seguito, bambini e bambine hanno pensato ai propri compagni e compagne ed alle loro abilità e le hanno trascritte in strisce di carta (un’abilità per ogni compagno). Tutti gli alunni hanno poi incollato le opinioni dei compagni nella pagina “cosa vedono gli altri”. È stato utile dunque notare come</p>

			alcune abilità che ci si auto-attribuisce vengano confermate dagli altri e allo stesso modo come certe abilità assegnateci dagli altri ci fungano da stimoli per un'auto-analisi più profonda.
21/03/2023	1	Post-test A "scatola dei lavori"	1. Post-test A "scatola dei lavori": è stato somministrato il post-test A "scatola dei lavori". Al termine del percorso bambini e bambine hanno dovuto scrivere su un secondo foglietto il lavoro che avrebbero voluto svolgere da adulti e il proprio nome. I biglietti sono poi stati confrontati con quelli scritti all'inizio del percorso. Sono stati poi discussi i risultati e si è visto come la conferma delle proprie abilità attraverso l'attività dell'iceberg sia stata utile a rinforzare la scelta di alcune professioni come lavoro della propria vita adulta. Ad esempio bambini che avevano ricevuto biglietti come "è bravo a fare goal" hanno scelto come professione futura quella del calciatore
28/03/2023	1	Post-test B	1. Post-test B: è stato proposto ai bambini il test iniziale circa l'attribuzione delle diverse professioni a maschi, femmine o ad entrambi i sessi. I risultati verranno approfonditi nel capitolo 5 "Valutazione ed esiti dell'intervento didattico"- "Pre-test/Post-test B"
30/03/2023	2	Incontro con esperta esterna	1. Incontro con esperta esterna: durante l'ultimo incontro, i bambini hanno potuto relazionarsi con l'avvocata Alison De

			<p>Nando iscritta all'associazione BellunoDonna. All'interno dello stesso gli alunni sono stati ringraziati a nome di tutta l'associazione per i libretti creati e sono stati invitati a praticare il mestiere di avvocati. In particolare, De Nando ha esplicitato ai bambini il suo ruolo all'interno dell'associazione, ossia quello di avvocata volontaria, ed ha concretamente spiegato che qualora le persone necessitassero del suo aiuto, il compito dell'avvocato sarebbe difendere le stesse di fronte al giudice in un tribunale. Attraverso una scheda creata attraverso la collaborazione tra me e l'esperta esterna, reperibile in Allegato 5, sono stati presentati gli articoli 2 e 3 della Costituzione Italiana. Dopo aver letto assieme alla classe il contenuto didattico, è stato richiesto ai bambini di fingersi avvocati per un giorno. La consegna riportava: «Immaginate ora di essere voi gli avvocati.</p> <p>Una giovane si presenta al vostro studio e vi chiede aiuto: “Buongiorno! Qualche giorno fa un'amica di mia zia mi ha chiesto che lavoro volessi fare da adulta. Ho risposto che il mio sogno è diventare una scienziata ma lei mi ha risposto che siccome sono una femmina l'unico lavoro che potrò fare è quello della casalinga. Potreste aiutarmi a spiegarle perché quello che dice è sbagliato?”». La classe è dunque stata</p>
--	--	--	--

			<p>allestita a tribunale: io ho performato il ruolo del giudice, V. recitava il ruolo della giovane che richiede aiuto e A. quello dell'amica della zia, l'esterna esperta impersonava l'avvocata di A. e il resto della classe aveva il compito di difendere la V. La drammatizzazione della situazione ha dunque concesso la possibilità di sperimentare concretamente le mansioni che un avvocato svolge nell'esercizio della sua funzione (studio della legge, discussione, utilizzo dei turni di parola e di un adeguato tono di voce...) ed ha allo stesso tempo permesso di comprendere come l'articolo 3 tuteli la possibilità di maschi e femmine di realizzarsi in maniera totalmente libera.</p>
--	--	--	---

3. Riflessioni sull'intervento proposto

Lungo tutto il percorso didattico proposto ho avuto modo di annotare alcune osservazioni relative non solo alla mia professionalità e al mio stile di conduzione ma anche all'intervento stesso, si ritiene dunque importante riportarle all'interno di questo capitolo. Innanzitutto è utile sottolineare come la progettazione dell'intervento si sia adeguata "strada facendo" ai bisogni e agli interessi progressivi della classe. L'ipotesi progettuale ha dovuto infatti far fronte alle esigenze contestuali riguardanti non solo le necessità didattiche ma anche le numerose assenze dei bambini e il recupero delle attività. Questo ha richiesto spesso il ripensamento dei materiali proposti e la creazione di momenti o spazi interni alla lezione dedicati al recupero di attività precedenti. In tal senso risulta importante sottolineare come il contesto e la classe abbiano influenzato fortemente i contenuti e le metodologie didattiche adeguandosi in maniera progressiva ai commenti o alle inclinazioni del gruppo classe.

Un altro argomento che si ritiene importante in un tale frangente riguarda il mestiere della casalinga. È emerso attraverso le testimonianze dei bambini come molte madri praticino questa professione. Ciò che è interessante notare è che i figli di queste ultime

alla domanda “Cosa fa tua madre nella vita?” tendevano a rispondere: “Niente” non considerando dunque la casalinga una professione. A tal proposito è dunque stato condotto un breve dibattito che si è concluso con il riconoscimento del lavoro della casalinga nella sua utilità e importanza. Quanto appena affermato è supportato dalla Corte Costituzionale che nel 1995 riconosce il mestiere in analisi come un’attività lavorativa con elevato valore sociale ed economico che può dunque rientrare nella norma costituzionale che tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni cioè l’articolo 35.

È interessante notare poi come l’attività denominata iceberg abbia comportato molti aspetti positivi relativi all’auto-analisi (intesa sia come individuazione dei propri punti di forza sia come definizione di alcuni difetti personali) ma anche alla conferma e disconferma delle proprie assunzioni. È tuttavia importante sottolineare come quest’attività abbia rivelato anche alcuni tratti negativi che è importante mettere in luce per una sincera riflessione sull’esperienza proposta. Durante questa attività era stata consegnata ai bambini una tabella composta da 21 righe e 1 sola colonna riportante per ciascun rigo il nome di ogni bambino. All’interno di questa scheda gli alunni erano tenuti a scrivere in cosa i compagni fossero competenti (traslitterato in “in cosa sono bravi” per adeguare l’espressione al livello cognitivo della classe). Alcuni bambini hanno però sfruttato l’occasione per rimarcare attraverso questo scambio quanto alcuni compagni e alcune compagne fossero competenti in comportamenti negativi. Ad esempio, due bambini hanno ricevuto biglietti come “...è brava ad urlare” o “...è bravo a fare dispetti”. Nonostante nel complesso si sia rivelato un’attività assolutamente utile per motivare i bambini a supportarsi, orientarsi ed auto-orientarsi, è stata condotta un’approfondita discussione circa i rischi correlati alla possibilità di ferire gli altri attraverso critiche e commenti negativi ove per altro la consegna riguardasse l’esplicitazione e lo scambio di ambiti di competenza intesi come capacità positive. I bambini sono dunque stati esortati a riflettere sulle frasi e sui commenti che pronunciano quotidianamente attraverso la prova del “come mi sentirei” consistente in sintesi nella possibilità di mettersi empaticamente nei panni degli altri o di sperimentare la capacità di utilizzare i termini appropriati per esprimere un’opinione senza offendere l’altro. Si ritiene dunque importante sottolineare questo evento poiché in esso si concretizza un parziale inciampo dovuto forse alla mancata comprensione della consegna o ad una spiegazione poco completa.

Infine per quanto riguarda il compito autentico sviluppatosi attraverso la lezione svolta con l'esperta esterna, è importante soffermarsi su alcuni elementi interessanti. In primis l'attività è partita dalla presentazione della professione dell'avvocata: l'esperta ha mostrato ai bambini una copia fisica del codice civile e della Costituzione Italiana. Gli alunni sono rimasti particolarmente colpiti dalla compattezza dei testi e dalla numerosità di articoli ed hanno potuto osservare in prima persona il testo sfogliandolo o passandoselo reciprocamente. Ciò che è emerso in maniera lampante attraverso la drammatizzazione dell'episodio narrato in allegato 5 è stata la capacità dei bambini di immedesimarsi, sostenersi vicendevolmente ma anche l'abilità nell'argomentare le proprie opinioni o controbattere quelle altrui. L'incontro si è dunque rivelato estremamente utile perché è stato un momento di forte coinvolgimento emotivo che ha insegnato a bambini e bambine il valore del rispetto e del sostegno nonché la possibilità di discutere rispettando i turni di parola e le opinioni altrui pur argomentando le proprie.

Un ulteriore spunto di riflessione riguarda invece il concetto stesso di pluriclasse. Mi sono resa conto attraverso questo percorso di quanto possa essere complicato gestire classi di età differenti. Se è vero che all'interno di tutte le classi sussistono differenze interpersonali inerenti i tempi di attenzione e di svolgimento delle consegne, è pur sempre riconoscibile come a classi simili corrispondano mediamente livelli e prestazioni simili per età. Proporre a una classe eterogenea la stessa consegna richiede dunque una riflessione soppesata sulla base delle specifiche competenze degli alunni di entrambe le classi che per altro non comportandosi da pluriclasse durante lo svolgimento di tutte le materie non condividono nemmeno interamente lo stesso "programma" scolastico. Questa osservazione non intende smentire la validità delle pluriclassi che anzi in realtà prealpine come quella descritta per il comune di Arsiè sono necessarie e vincolate dalla demografia dei piccoli paesi, l'osservazione ha invece lo scopo di evidenziare come esse siano però realtà molto complesse specie ove gli alunni non condividano in toto l'esperienza educativa.

4. Valutazione ed esiti dell'intervento didattico

5.a Pre-test/Post-test A

Il primo test consisteva nel confronto tra le idee degli alunni e delle alunne a inizio e a fine percorso circa la professione dei propri sogni. I risultati di questa prova sono visibili in allegato 10. Dalla raccolta di questi dati emergono diverse osservazioni che

legittimano la riuscita del percorso proposto. Innanzitutto, osservando l'allegato, alla riga "G" si vede come nella prima colonna 17/01/2023 risulti "Nessuna risposta". In effetti, inizialmente l'alunna G aveva dichiarato di non avere nessuna idea in merito alla professione che avrebbe voluto svolgere una volta adulta. Nella colonna 28/03/2023 l'alunna scrive invece di voler fare l'artista. Ciò che è interessante notare è che durante l'attività denominata iceberg la piccola studentessa aveva annotato tra le sue capacità quella relativa al disegno ed aveva ricevuto molti commenti dai compagni circa le sue abilità artistiche. Questo dimostra dunque come l'auto-consapevolezza, soprattutto se supportata dalle osservazioni altrui, aiuti a sviluppare un'immagine realistica di noi stessi ma anche ad aumentare l'autostima e a compiere scelte orientate sulle nostre personali caratteristiche e competenze. Il caso descritto dimostra inoltre come G abbia appreso dell'esistenza di molte professioni attraverso il percorso proposto. Altre osservazioni che si ritiene significativo far emergere riguardano la riga "B". In particolare B aveva dichiarato all'inizio del percorso di voler fare il boscaiolo, dopo l'attività dell'iceberg e dopo aver ricevuto numerosi commenti circa le sue abilità fisiche nella corsa durante le ore di educazione motoria, ha cambiato idea scegliendo come lavoro futuro quello del corridore. Anche M allo stesso modo aveva deciso inizialmente di voler fare la parrucchiera affascinata dalle possibili acconciature praticabili ma dopo i commenti dei compagni che le ricordavano quanto fosse brava ad aiutare gli amici nei compiti ha cambiato idea ritenendo che la professione che meglio aderisce a questa sua inclinazione è la maestra. È poi interessante notare che alcuni bambini hanno scelto di mantenere la stessa idea sia durante il pre-test che durante il post-test. Molti di questi alunni avevano identificato nella zona "cosa vedo io" dell'iceberg abilità correlate proprio alla professione dei propri sogni. Ad esempio, i bambini che avevano scritto in fase di pre-test "calciatore" avevano annoverato tra le loro abilità la capacità di fare goal, di tirare calci di rigore, di parare il pallone. Queste capacità personali sono state poi confermate dai compagni di classe durante la seconda parte della costruzione dell'iceberg. Si evidenzia dunque come sviluppare l'autoanalisi alla scuola primaria si concretizzi come un modo per orientare le scelte personali e definirle in base alle proprie credenze d'autoefficacia (Bandura, 1997). Infine è utile notare come alcuni alunni abbiano inizialmente scelto una professione che poi si è settorializzata attraverso il post-test. Possiamo esemplificare quanto appena esplicito attraverso la riga "E" dove da ballerina

si è passati a ballerina con tessuti aerei e la riga “H” dove cuoca è stato trasformato in pasticciera. Possiamo dunque affermare che attraverso questo intervento didattico i bambini hanno sviluppato un’idea maggiormente chiara delle professioni esistenti e attraverso l’autoanalisi e il confronto coi compagni hanno potuto immaginare di scegliere il proprio lavoro futuro sulla base delle proprie personali capacità. Non ci si aspetta naturalmente che i bambini a seguito di questo percorso abbiano definito per sempre la propria scelta di vita ma ciò che è evidente è che gli alunni hanno imparato a operare scelte sulla base delle specifiche abilità e caratteristiche personali.

5.b Pre-test/Post-test B

Attraverso il test B presente in allegato 6 si chiedeva ai bambini di identificare se alcuni lavori fossero esclusivamente maschili, esclusivamente femminili o attribuibili ad entrambi i sessi. Attraverso l’apposizione di una crocetta gli alunni e le alunne sono stati chiamati ad esprimere la propria opinione, M qualora la professione fosse ritenuta solo maschile, F se solo femminile e M/F se praticabile da entrambi i sessi. Tra le professioni che gli alunni erano chiamati a giudicare sono stati scelti mestieri statisticamente dominati da uomini o da donne e altri che invece quotidianamente i bambini vedevano svolti da entrambi i sessi per sondare come e se l’esperienza personale e quotidiana li influenzasse nella scelta. I risultati del pre-test presenti nell’allegato 11 mostrano dunque come in generale gli studenti siano portati a credere che molti lavori abbiano una correlazione solo maschile o solo femminile. È interessante notare ad esempio come gli alunni abbiano attribuito alle professioni di cura come l’insegnante della scuola dell’infanzia o l’estetista un alto numero di voti nella colonna F ossia quella relativa all’attribuzione solo femminile della professione. Allo stesso tempo si noti come alcune professioni come l’idraulico o il macchinista siano ritenute dagli alunni lavori prevalentemente maschili. Gli esiti del post-test rintracciabili nell’allegato 12 dimostrano dunque come il percorso abbia maturato nei bambini l’idea che le professioni sono praticabili in egual modo da uomini e donne. È documentato attraverso questa prova infatti come le professioni che mostravano in fase di pre-test un alto numero di preferenze per “M” o “F” siano state poi disconfermate con il post-test. Prendendo in considerazione ad esempio gli stessi mestieri sopra citati dunque estetista, insegnante della scuola dell’infanzia, idraulico e macchinista vediamo come i voti rientrino quasi interamente in “M/F” ad eccezione di uno o due voti. È dunque possibile affermare che il percorso didattico proposto ha accresciuto nei bambini la

consapevolezza circa le pari opportunità. I risultati del test A e B ci fanno dunque sperare che, in media, il percorso didattico abbia raggiunto l'obiettivo prefissatosi, arrivando a sviluppare negli alunni l'idea che ogni scelta deve essere orientata non dalla presupposizione di caratteristiche standard attribuite a maschi e femmine (ma anche ad altre categorie sociali più o meno estese) ma dalla riflessione sulle proprie aspirazioni e inclinazioni personali.

5.c Rubrica di valutazione

Gli obiettivi identificati attraverso la rubrica valutativa sono stati indagati attraverso diverse modalità.

La prima dimensione ossia quella relativa alla comprensione della relazione esistente tra professioni e competenze sottese alle stesse è stata analizzata attraverso un'attività in cui si richiedeva di ipotizzare un possibile lavoro partendo dalla profilazione di alcuni personaggi inventati. I bambini hanno dovuto svolgere questa operazione in maniera autonoma ed hanno in un secondo momento potuto confrontare le proprie risposte con quelle di un compagno di banco argomentandole qualora diverse. L'obiettivo è stato raggiunto, dopo il confronto a coppie i bambini hanno espresso il desiderio di condividere con la classe intera le risposte di ciascuno. Gli alunni si sono dimostrati molto partecipativi ed hanno inoltre attestato la loro adesione rispettando i turni di parola e addirittura argomentando talvolta le risposte dei compagni che differivano dalle loro. Questo atteggiamento dimostra dunque non solo come i discenti abbiano appreso che vi sono all'interno delle diverse professioni attitudini e caratteristiche personali che orientano le stesse ma anche che le differenti opinioni spesso sono fondate su legittimi ragionamenti che è utile comprendere per non mostrare atteggiamenti giudicanti. In un tale contesto tutti gli alunni hanno raggiunto un livello avanzato.

La conoscenza della professione dei genitori è stata attestata attraverso le interviste condotte dai bambini ai genitori. Il momento valutativo si è espresso in particolare attraverso la rielaborazione dell'intervista e lo scambio comunicativo tra pari e tra tirocinante e alunni. Inoltre è stato importante l'attività di rappresentazione grafica finalizzata alla costruzione dei cartelloni "Il lavoro delle nostre mamme" e "Il lavoro dei nostri papà". È interessante notare che con la pratica del disegno sono emersi nuovi spunti di osservazione legati ad esempio all'ambiente di lavoro dei genitori. L'attività grafica è dunque stata utile non solo a concretizzare la conoscenza del lavoro dei genitori ma ha

costituito per la classe un momento di approfondimento circa la forma di alcuni strumenti o il loro utilizzo ma anche circa l'ambiente di lavoro, la collocazione, l'abbigliamento e così via. I bambini hanno raggiunto tutti un livello avanzato.

Il terzo obiettivo è stato naturalmente indagato attraverso la formulazione in gruppi di fiabe in cui personaggi maschili e femminili equiparassero i loro ruoli. Per quanto riguarda il rispetto di regole grammaticali e della struttura del racconto si può dire che i bambini abbiano raggiunto in media un livello alto relativo alla stesura dell'elaborato. In questo frangente tuttavia sono emerse alcune problematiche. In particolare i gruppi a maggioranza maschile hanno dimostrato una forte resistenza nell'attribuire alla donna la possibilità di agire in totale indipendenza dall'uomo. Alcuni commenti e richieste interessanti in tal senso sono stati: "Non è possibile che una principessa possa salvare un guerriero perché le principesse sono deboli" oppure "Ma come fa una femmina a aiutare un maschio? Allora dovremmo dargli un'arma potentissima più potente di quella dell'uomo". In tal senso si mette in luce come sia stata necessaria una discussione su questi argomenti per dimostrare che le donne hanno la stessa possibilità di agire degli uomini e che la forza non si esprime necessariamente attraverso la violenza o l'utilizzo di armi ma potrebbe palesarsi anche nell'attuazione di comportamenti che riguardino abilità personali come l'astuzia, la capacità d'eloquio, la gentilezza, l'empatia, il supporto e così via. Ancora, un alunno inserito all'interno di un gruppo formato da due bambine non si è dimostrato disponibile ad accettare che la guerriera potesse salvare il personaggio maschile dall'antagonista ed ha insistito affinché potesse invece costituire un finale proprio in cui, per compromesso, uomo e donna avrebbero collaborato per risolvere un problema. La richiesta è stata presa in analisi ed è stato spiegato all'alunno che all'interno di un gruppo esiste la possibilità di votare qualora vi fosse disaccordo, l'alunno tuttavia reputava di costituire una minoranza all'interno del gruppo e dunque che la votazione fosse iniqua. In tal senso dunque non si può dire che la maggior parte della classe mostrasse l'acquisizione di un livello avanzato caratterizzato dall'autonomia ma in generale gli alunni si sono stabilizzati all'interno del giudizio "Base".

Il quarto obiettivo è stato analizzato alla luce dell'esperienza condotta con l'esperta esterna in cui i bambini hanno dovuto impersonare degli avvocati ed argomentare le proprie tesi. È stata presa in analisi la partecipazione effettiva di ciascuno nonché l'argomentazione della propria opinione basata in primis sul concetto di uguaglianza

espresso all'interno dell'articolo 3 della Costituzione Italiana. L'esperienza è stata apprezzata dalla totalità dei bambini che hanno dimostrato un coinvolgimento emotivo nell'espressione della propria opinione dichiarandolo apertamente anche attraverso frasi come: "Mi fa molto arrabbiare...." Oppure "Mi viene voglia di urlare perché mi fa arrabbiare che qualcuno pensi che siccome sono una femmina non posso fare quello che voglio". Questo compito autentico è stata l'esperienza che maggiormente ha mostrato come i bambini sperimentino nella vita quotidiana l'apposizione di stigmi legati al genere. Allo stesso tempo i bambini maschi hanno dimostrato sostegno e difesa delle ambizioni femminili argomentando le possibili scelte che una donna è libera di compiere: "Una donna può anche non volere dei figli" oppure "Se mia mamma lavora io sto a casa con mio papà che sa prepararmi da mangiare quindi secondo me una mamma può lasciare i figli al marito, tanto stanno al sicuro!".

In generale dunque i bambini hanno concretizzato un ottimo livello di partecipazione durante tutto il percorso didattico argomentando le proprie opinioni ma anche rivalutando le stesse tramite l'ascolto, il dibattito, il rispetto e l'apprendimento individuale e collettivo.

CAPITOLO 3

1. L'esperienza formativa

In un tal contesto si dimostra essenziale narrare ed argomentare, oltre al percorso didattico proposto nei capitoli precedenti, le esperienze formative che hanno portato alla maturazione di competenze, conoscenze e abilità finalizzate alla crescita personale e professionale.

In primo luogo si ritiene importante occuparsi del tirocinio formativo svolto in questi anni di frequenza universitaria. L'esposizione diretta all'esperienza dell'insegnamento risulta una prerogativa importante poiché la sola teoria non basta a fare di un lavoratore un vero professionista. In particolare, gli incontri di tirocinio indiretto consentono la possibilità di munirsi dei giusti strumenti e del corretto bagaglio culturale e teorico necessari per vivere il contesto scolastico in maniera consapevole e via via sempre più autonoma. Questa possibilità notifica e certifica l'affiancamento dei futuri insegnanti nell'entrata a scuola a cui è offerta in tal senso l'opportunità di fruire delle esperienze e dei consigli altrui per crescere professionalmente. Il mestiere dell'insegnante

è forse quello che maggiormente è soggetto a continue sollecitazioni e ripensamenti, poiché la finalità stessa della professione non è solo di natura istituzionale o formativa ma riguarda in maniera più estesa la società, il suo (e il nostro) futuro. Per esemplificare potremmo ad esempio citare l'evento che maggiormente ha scosso la scuola negli ultimi anni: il Covid-19. Il virus in questione è entrato prepotentemente nelle nostre vite ed ha sconvolto le dinamiche quotidiane della nostra vita che ci sembrava procedere in maniera armonica e tranquilla. La paura di un possibile crollo della sanità, che già era fortemente sotto pressione, e la volontà di proteggere la salute personale di ciascun cittadino, hanno portato la società a modellarsi per far fronte alle esigenze momentanee. Gli insegnanti in questo contesto hanno dunque dovuto relazionarsi con la necessità di rivoluzionare il proprio modo di far didattica introducendo in maniera netta la Didattica a Distanza. Ciò che è importante sottolineare è che la scuola in questo frangente ha dovuto aprirsi alla realtà casalinga ed ha supportato alunni e studenti nell'apprendimento di nozioni e abilità ma anche nell'affrontare psicologicamente il trauma e la paura legati a questa malattia. Ciò significa che la scuola ha un ruolo fondamentale nell'affiancamento attivo di bambini e ragazzi che affrontano giorno per giorno le sfide che un mondo sempre più complesso propone loro. Ancora, la tecnologia con le sue problematiche e i suoi pregi sono un ottimo esempio per parlare del mestiere dell'insegnante oggi. Se è vero che la Didattica a Distanza e dunque l'insegnamento che passa tramite piattaforme di *meeting* sono stati una novità dettata dalle norme relative alla diffusione del Covid-19, non è trascurabile il fatto che i bambini e i ragazzi di oggi vivono un'immersione virtuale notevole. Il programma Rai "Presi Diretti" condotto da Riccardo Iacona con la regia di Max Di Nicola, presenta ad esempio attraverso la puntata intitolata "La scatola nera" del 20 marzo 2023 e reperibile sulla piattaforma streaming RaiPlay, la modificazione cerebrale che l'immersione internet e social presenta. L'angosciante ma necessaria puntata fa riflettere in realtà su un elemento particolarmente pregnante che dimostra come la scuola debba adattarsi alla contemporaneità. Internet e i social hanno causato modificazioni morfologiche nella struttura cerebrale dei giovani che come si intuirà si attiva in maniera differente rispetto ai più anziani. Ciò significa che gli insegnanti di oggi devono adattare la didattica ad esigenze totalmente nuove ed inesplorate e per farlo devono documentarsi, aggiornarsi, studiare e comunicare con i più giovani per estrapolare un metodo di insegnamento che sia davvero utile e funzionale. In tal senso si evidenzia il carattere sociale del mestiere

dell'insegnante poiché le esigenze reali dei bambini e dei giovani studenti evolvono in maniera rapida ed imprevedibile e la didattica deve, per essere realmente efficace, modellarsi e stendersi come un velo sulle stesse cercando allo stesso tempo di contrastare le dinamiche che potrebbero rivelarsi pericolose a breve o lungo termine. Il tirocinio formativo è dunque concretamente una presa di coscienza e un impegno assunto dagli insegnanti di oggi e domani ma anche dalle istituzioni accademiche e scolastiche che nella pratica quotidiana adeguano la loro didattica ad esigenze reali, purtroppo o per fortuna, via via sempre più articolate e complicate.

Le diverse annualità di tirocinio mostravano obiettivi graduali di varia tipologia riconducibili all'ambito dell'osservazione, progettazione, conduzione, valutazione e analisi sistematica. Questa progressività è stata di certo utile ed efficace poiché ha accompagnato il mio percorso professionale e personale donandomi gli strumenti necessari per crescere. Il primo anno di tirocinio, in effetti, non possedendo nemmeno parenti o amici che lavorassero come insegnanti non avevo alcuna competenza o abilità per muovermi all'interno del contesto scolastico. Il tirocinio indiretto mi ha dato la possibilità di munirmi dei giusti strumenti per leggere concretamente il contesto e apprendere quelli che sono gli elementi fondamentalmente costitutivi dell'istituzione scolastica italiana o degli istituti e plessi rintracciabili in contesti locali precisi. Ciò che ho appreso da quest'esperienza è l'importanza dell'osservazione e più precisamente della sua qualità. Il modello delle cinque aree (Cisotto, 2007) già esplicitato all'interno del primo capitolo, ha costituito un punto di partenza essenziale per imparare a muovermi in maniera consapevole all'interno della realtà scolastica e degli scambi che la stessa concretizza con il territorio esterno. L'abilità che forse ho maturato maggiormente attraverso questa annualità riguarda la possibilità di analizzare il contesto anche attraverso la comunicazione, le interviste, la possibilità di chiedere chiarimenti a chi nella scuola occupa posizioni dirigenziali o ad altre figure inserite nel contesto. Durante il tirocinio del secondo anno accademico ho inoltre potuto assistere al modellamento della scuola in base alle esigenze normative, sociali e personali introdotte dall'avvento del Covid-19 ed ho dunque appreso l'importanza della flessibilità e dell'aggiornamento costante inserito in un'ottica di *lifelong learning*. Queste competenze mi hanno permesso di affrontare la terza annualità di tirocinio in maniera maggiormente consapevole ed organizzata. Attraverso il tirocinio del terzo anno ho sperimentato la possibilità di mettermi in gioco

ideando per la prima volta un intervento didattico da proporre ad una classe quinta. Per la prima volta sono dunque stata chiamata a sperimentare la conduzione di un percorso didattico ed ho potuto mettermi in gioco attraverso l'esposizione a un contesto reale e vivo. Durante questo lasso temporale il tirocinio indiretto ha proposto la fruizione di un laboratorio relativo al *microteaching* utile a rintracciare prima dell'entrata a scuola il proprio personale stile di conduzione identificandone allo stesso tempo punti di forza e di debolezza. In particolare attraverso questa esperienza ho proposto ad un gruppo di amici l'attività denominata "*Foglie: quali sono le nostre radici?*" incentrato sul riconoscimento forestale del territorio del Comune di Arsìe ove risiedono e risiedo. Quest'attività ha avuto esiti positivi sia sugli "studenti" che una volta finito l'intervento hanno dichiarato di essersi divertiti e di essersi interessati all'argomento (nonostante qualcuno già lo fosse) sia su di me che avendo la possibilità di rivedere la mia prestazione in video ho avuto modo di rendermi consapevole con maggiore obiettività dei miei limiti e dei miei punti di forza. I maggiori limiti che mi sono riconosciuti e che mi sono stati confermati sono stati la scarsa mobilità all'interno della stanza in cui si teneva lo scambio e la mancata elicitazione delle pre conoscenze dei partecipanti. Il riconoscimento di tali punti di debolezza è stata di imprescindibile importanza poiché nel momento in cui ho dovuto mettermi alla prova nella classe in cui svolgevo il tirocinio, ho dovuto tener conto di questi elementi cercando di porvi rimedio. Ciò che ho dunque imparato attraverso questo laboratorio riguarda soprattutto la possibilità di analizzare il mio stile di conduzione attraverso feedback e di esserne coscienti per rivedere gli atteggiamenti e gli orientamenti che invece rischiano di inficiare la realizzazione degli interventi didattici o i suoi esiti. Concretamente ho appreso attraverso quest'esperienza come agganciare le pre conoscenze dei bambini ad argomenti nuovi, come chiedere alla classe e ai futuri colleghi feedback circa i miei punti di forza o di debolezza ma anche a rispondere con prontezza alle sfide dell'estemporaneità sfruttandole per rendere l'apprendimento e l'insegnamento realmente significativi. Con questo bagaglio di esperienze ho dunque intrapreso poi la terza annualità di tirocinio che si occupava non più solo della progettazione e della conduzione ma anche della valutazione di percorsi didattici. L'obiettivo è stato assolto attraverso la redazione di rubriche valutative personalizzate utili ad analizzare gli interventi che quell'anno avremmo proposto in qualità di tirocinanti alle classi e sezioni. Questi strumenti sono concretamente molto utili perché permettono

di settorializzare e dividere in sezioni le unità didattiche proposte in aula per analizzare le competenze e le abilità maturate o palesate dai bambini durante le diverse attività. In particolare, per la prima volta ho dovuto qui imparare a rapportarmi con una sezione della scuola dell'infanzia ed ho dovuto adattare il mio stile di conduzione e la mia modalità di pensare e progettare alle esigenze contestuali. È stato utile in questo frangente ricorrere alle conoscenze ottenute attraverso il laboratorio relativo all'analisi di caso. L'analisi di caso è una tecnica metodologica che prevede la narrazione più o meno complessa di una vicenda che si pone in un contesto educativo. È chiaro che quando da insegnanti mettiamo in atto questo processo di narrazione oggettiva ci riferiamo in genere a situazioni in cui ci troviamo in difficoltà o vediamo uno qualunque dei soggetti coinvolti nell'azione educativa a disagio. Questi casi sono di solito sfidanti e problematici e costituiscono di conseguenza materiale fertile per poter crescere professionalmente cercando di rendere lo sforzo educativo il meno frustrante e il più efficace possibile. Proprio per questo motivo posso affermare che il laboratorio svolto legato all'analisi di caso è stato per me, per la mia esperienza da docente e da studentessa, estremamente proficuo. Riflettere su situazioni critiche (da varie angolazioni) aiuta a maturare la capacità di porsi sempre nuove domande: "Cosa avrei potuto fare di diverso?", "perché quel qualcuno ha reagito in quella maniera a quella cosa?". Un fatto importante da tenere in considerazione è infatti la possibilità di non giungere ad una soluzione. L'analisi di caso infatti è semplicemente uno sforzo riflessivo che favorisce e accresce la competenza riflessiva ed analitica. Il laboratorio ci ha offerto inoltre la possibilità di collaborare e condividere situazioni problematiche con compagne di corso e future colleghe. Questa opportunità regala un assaggio del lavoro in team. A mio parere questa modalità di lavoro costituisce uno degli elementi chiave non solo dell'analisi di caso ma anche della professione docente che non può chiudersi nella piena autonomia ed indipendenza professionale ma deve crescere ed evolvere attraverso stimoli e prospettive sempre nuove che provengono da persone e ambiti diversi. Lavorare in gruppo allora non può essere semplicemente scambiarsi un'opinione ma vuol dire garantire il proprio supporto ai colleghi, amalgamare il proprio lavoro apportando un contributo tangibile al mondo, alla scuola, agli alunni. Ancora, l'analisi di caso aiuta a migliorare la capacità di essere oggettivi nelle osservazioni cercando di non "entrare" nella situazione ma di "guardare da fuori" senza esporre giudizi che possono provenire da pregiudizi e stereotipi di vario tipo che spesso possono

influenzare negativamente le nostre riflessioni “appannandole” o addirittura oscurandole. Lavorare in team aiuta inoltre a rendersi conto che spesso nella vita non esiste un’unica soluzione ma che le soluzioni accettabili sono molteplici e ugualmente valide. L’analisi di caso dunque permette di sperimentare il decentramento che costituisce la colonna portante dell’analisi osservativa. In tal senso ciò che ho appreso da quest’annualità di tirocinio riguarda soprattutto la possibilità di valutare, nel senso di tracciare e non di giudicare, il processo di crescita degli alunni attraverso l’esposizione ad attività didattiche specificatamente progettate per una certa classe o sezione anziché la loro semplice prestazione o risultato finale. La competenza trasversale che qui ho accresciuto riguarda invece il processo di osservazione ed analisi della realtà circostante, anche alla possibilità di confronto con il gruppo di pari con cui ci si rapporta per rivedere le proprie opinioni o apportare un concreto contributo alla crescita individuale e professionale propria ed altrui. Tutte queste abilità, competenze e conoscenze hanno potuto infine espandersi attraverso l’ultima annualità di tirocinio che si è occupata di offrire strumenti efficaci per osservare il contesto territoriale e scolastico attraverso l’analisi sistemica. Quest’ultima concepisce la necessità di agganciare gli interventi didattici che alle classi e sezioni si propongono, alla realtà territoriale rendendo davvero completa l’offerta formativa proposta dalle scuole e da noi in qualità di docenti professionisti. Risulta in effetti fondamentale sottolineare come spesso la progettazione didattica si riveli slegata dal contesto extra-scolastico e dunque comporti la possibilità che i saperi appresi dall’esperienza scolastica vengano dispersi nell’arco di poco tempo poiché non iscritti e contestualizzati alla realtà in cui si collocano. Si evidenzia dunque l’esigenza di aprire la scuola alla vita quotidiana per consentire ai bambini la possibilità di consolidare esperienze e saperi specifici o trasversali legati ai contesti reali e spendibili occasioni di svariata tipologia. L’analisi sistemica e la collaborazione con il territorio rivelano poi un ulteriore spunto di analisi che riguarda lo sviluppo della consapevolezza negli alunni (ma anche negli insegnanti) degli enti che operano sul territorio per proporre, favorire o implementare iniziative di tipo sociale, storico-tradizionale, sociologico e così via. In tal senso ciò che maggiormente ho appreso da quest’esperienza riguarda la possibilità di collaborare con il territorio per fare della scuola un porto sicuro da cui gli studenti possano partire verso rotte nuove e personalizzate con un bagaglio dato da esperienze sociali e culturali che si aprono al

mondo attraverso attività che favoriscono lo scambio, il dibattito e l'armonizzazione delle differenze interpersonali.

2. Il mio profilo professionale emergente

Durante tutto il mio corso di studi ho sviluppato competenze, conoscenze ed abilità utili a formare un personale profilo professionale emergente. Ciò che qui si vuole sottolineare riguarda in particolare la flessibilità di quest'ultimo che non può dirsi mai realmente completo ed esaustivo. Come sottolineato nel capitolo precedente la società va modificandosi ad una velocità tale da rendere il mutamento difficile da analizzare tempestivamente e se anche fosse possibile farlo sarebbe davvero complicato gestire una risposta repentina della scuola. Ciò significa dunque che la scuola non può mai distogliere lo sguardo dalla realtà esterna perché proprio in essa si concretizzano i rischi e le occasioni da sfruttare per favorire la crescita di una società futura solida attraverso la pratica educativa. Le competenze che un insegnante deve saper mettere in gioco a scuola riguardano dunque una molteplicità di fattori che contemplano gli ambiti teorici e normativi così come quelli sociali, relazionali ed istituzionali. Una competenza che negli anni ho imparato a gestire e valorizzare è quella legata alla flessibilità. Per rendere davvero proficuo l'apprendimento l'insegnante deve saper sfruttare l'estemporaneità che si concretizza attraverso gli interventi degli alunni all'interno del contesto-classe ma anche tramite la trattazione di argomenti legati alla contemporaneità e all'attualità come notizie fruibili attraverso giornali o telegiornali. Nel contesto scuola in cui mi sono inserita negli ultimi anni, ad esempio, ho notato come i bambini chiedano spesso chiarimenti inerenti a fatti che sconcertano o spaventano come la guerra o i disastri ambientali. Ho potuto constatare che spesso la risposta degli adulti a queste domande prevede la liquidazione delle stesse perché ritenute troppo complicate per essere affrontate coi bambini. Questo atteggiamento rivela a mio parere una profonda criticità che riguarda due fattori: l'emotività e la comprensione della realtà. Primariamente i bambini fruiscono degli argomenti di attualità in contesti formali e non formali attraverso l'ascolto di un telegiornale o di adulti e familiari che argomentano le proprie esternazioni in merito a fatti e notizie locali. Ciò che ai piccoli non sfugge è ad esempio l'emotività che passa attraverso le parole degli adulti che possono esprimerle mostrando forte angoscia, paura, dissenso o rabbia. È frequente ad esempio sentire i bambini esprimere opinioni su fatti di attualità attraverso quelle parole che da insegnanti possiamo ricondurre

all'opinione genitoriale o parentale. È chiaro dunque che quando gli alunni pongono domande in merito a questioni importanti legate alla contemporaneità si interrogano anche sulle ragioni che spingono le figure adulte a loro care a preoccuparsi o a esprimere dissenso. Non garantire dunque questo passaggio getta i bambini in uno stato di confusione che li consegna a vivere in un latente stato di incertezza e smarrimento. Con queste esternazioni non si intende dunque supporre la necessità di presentare ogni fatto reale alla luce di tutti quei meccanismi complessi che animano il mondo anche nella sua accezione politica, ma è indubbio che il nostro ruolo in qualità di insegnanti riguarda la possibilità di reperire materiali utili a mediare l'esposizione del mondo. Ciò dunque significa che nel trattare temi come i disastri ambientali ci potremmo occupare di mostrare le conseguenze degli stessi ma allo stesso tempo potremmo gettare le basi per una cittadinanza che possa migliorare le condizioni globali attraverso comportamenti perseguibili dagli alunni stessi. In questo senso è essenziale a mio parere che vengano accolte le richieste della classe in merito a questioni di spessore che potrebbero spingerci ad analizzare la realtà quotidiana dando allo stesso tempo gli strumenti necessari per contrastarne i rischi. In tal senso come insegnante ho imparato a rapportarmi con la complessità del reale attraverso diversi strumenti. In primis la preparazione accademica ha fornito solide basi teorico-normative da cui partire per analizzare il contesto territoriale e nazionale prestando particolare attenzione alla prospettiva inclusiva. Attraverso tutti i corsi didattici seguiti in queste cinque annualità accademiche ho potuto apprendere orientamenti e pratiche educative spendibili nella vita scolastica quotidiana utili soprattutto a coltivare all'interno della classe la possibilità di tutti gli alunni di sentirsi parte e allo stesso tempo protagonisti dell'offerta formativa e del processo di crescita personale. In secondo luogo è stato utile apprendere come utilizzare strumenti diversi finalizzati all'osservazione, all'analisi e alla riflessione come l'analisi SWOT, check list e griglie, appunti liberi e così via. Altre competenze che ho sviluppato e ottimizzato negli anni riguardano l'osservazione e l'ascolto attivo. Queste abilità non sono solo un modo per progettare interventi significativi ma anche uno strumento per entrare in contatto con gli altri, per mettersi in relazione e per empatizzare. Ciò che ho inoltre appreso durante le diverse annualità riguarda poi la possibilità di rischiare, improvvisare, mettermi in gioco, cambiare in funzione dei contesti e delle esigenze e saper operare in presenza di imprevisti. Tutti questi atteggiamenti presuppongono infatti l'analisi del contesto ed

insegnano ad accogliere le esigenze formative per rimodulare la propria progettazione secondo logiche di senso che aprano la pratica scolastica al mondo circostante e alle sue implicite ed esplicite priorità.

In questi anni ho dunque affinato diverse capacità che certamente andranno sempre migliorate, smussate e rimodellate. La principale competenza che ho imparato a migliorare è quella relazionale. Essendo una persona abbastanza introversa, a volte la comunicazione con gli altri si sfalsa proprio per questa mia chiusura. Ho imparato tramite i percorsi di tirocinio ad aprirmi maggiormente, a condividere le mie fragilità e i miei dubbi non solo con i colleghi, i docenti e il personale scolastico ma anche con gli alunni stessi che spesso si dimostrano estremamente aperti allo spazio del dialogo e dell'inclusione. Lo scambio di idee e commenti è infatti favorevole all'autoanalisi che in una realtà come quella scolastica risulta essere una pratica essenziale per garantire agli studenti un'offerta formativa calata sui bisogni e le esigenze formative della classe o sezione. Da insegnanti occorre essere estremamente riflessivi e flessibili per migliorare gli aspetti di sé che potrebbero in qualsiasi modo svantaggiare o screditare le esperienze e le potenzialità dei bambini che andranno a costituire la società futura. Si evidenzia dunque come la stessa competenza auto-valutativa risulti una pratica funzionale alla prevenzione di atteggiamenti che potrebbero non alimentare l'autostima dei singoli alunni portandoli a scoraggiarsi e a vivere l'esperienza educativa e scolastica come un obbligo all'interno del quale non ci si sente compresi o valorizzati e che si tenderà ad abbandonare precocemente. Le capacità di valutare e auto-valutarsi sono in sintesi elementi chiave della professione docente e tramite gli stessi il docente può mettere in luce i processi cognitivi, la maturazione, l'evoluzione di idee, i percorsi personali e collettivi degli alunni. Altre competenze maturate in questo contesto riguardano la capacità di progettare e valutare. Come già sottolineato, ho imparato in questi anni a partire da elementi pratici per sviluppare percorsi veramente validi che rivelino tutte le potenzialità degli alunni valorizzandoli. Cogliere gli stimoli dati ad esempio dagli alunni stessi risulta essere una modalità per consegnare ai bambini l'idea che le loro domande sono importanti e fungono inoltre da spunto didattico per costruire percorsi di senso compiuto attraverso l'analisi degli interessi personali.

Altri elementi che considero indispensabili per i docenti riguardano le competenze comunicative e collaborative. È essenziale aprirsi al dialogo e alla cooperazione per creare

percorsi didattici individualizzati e personalizzati e per valutare tenendo a mente che più occhi implicano una valutazione più completa e una conseguente valorizzazione dei punti di forza dei bambini più estesa.

Questo elenco di abilità, conoscenze e competenze sviluppate, non intende restituire la fotografia di un insegnante “arrivato”. Il mio cammino è ancora lungo. Tutto quanto sopra esplicito però riflette il tipo di insegnante che vorrei essere in futuro. Vorrei saper mettere in luce i punti di forza dei bambini tramite percorsi interessanti, alternativi che coniughino esigenze curricolari e interessi personali. Vorrei inoltre che nel mio profilo professionale emergesse da subito la disponibilità alla collaborazione e l’apertura a punti di vista sempre nuovi. Per tracciare insomma un breve riassunto di quello che è stato il mio percorso di crescita professionale sento di poter dire con estrema sicurezza che non ho perso neanche un millesimo della motivazione che ha sospinto la scelta iniziale di questa carriera. Oggi come ieri sento ancora il cuore battere forte quando entro a scuola, ho ancora la stessa passione, la stessa voglia di impegnarmi e la stessa voglia di sostenere il processo di crescita altrui. Ho ancora lo stesso desiderio di cambiare le dinamiche sconvenienti della realtà che escludono ad oggi alcuni soggetti dal raggiungimento del ben-essere. Sogno, anche oggi, una scuola inclusiva che non appiattisca la diversità ma la immetta in sistemi inclusivi in cui ogni differenza può convivere col suo opposto. Insegnare, in poche parole, significa per me avere fiducia nel futuro, continuare a sperare in un mondo migliore e dotare di strumenti utili Persone che non cambieranno il mondo per noi ma per chi arriverà dopo di noi. Insegnare vuol dire in sintesi per me una sola cosa: rivoluzione.

RIFERIMENTI

Libri e articoli

- Acquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Edizioni junior-Gruppo Spaggiari
- Acquario, D., Grion, V. & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup
- Bagattini, D., Calzone, S. & Pedani, V. (2019). *Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma operativo nazionale*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12(2). 1-20
<https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3303>
- Batini, F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso la pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando
- Bellassai, S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci
- Brizzolara, D. & Pecini, C. (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo*. Milano: McGraw- Hill Education
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili*. Edizioni Dehoniane Bologna: Bologna
- Cisotto, L. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: PensaMultimedia
- Contini, M. (Ed.). (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci
- Cramerotti, S., Ianes, D. & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo individualizzato*. Trento: Erickson
- De Rossi, M. & Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci
- Pontavice, D., & Gallini, S. (2020). *Cose da Maschi o da Femmine?* Milano: Babalibri.
- Folli, R., Mas Solè, M., Morandi, V., Pecolli, M., Ricciardi, E., Rossi Doria et al. (2019). *Scuola aperta. Riflessioni e Percorsi di cittadinanza attiva*. Londra: Pearson

- Gamberi, C., Maio, M.A. & Selmi, G.(Eds.). (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma: Carocci
- Gianini Belotti, E. (1973), *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli
- Ginevra, M.C., Nota, L. & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup
- Grion, V. & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVa con alunni ed insegnanti*. Trento: Erickson
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). *The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness*. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x>
- Leonelli, S. (2011). *Gender Education in Italy: from the quality to complexity*. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 6(1). 1-15 <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2237>
- Lipperini, L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli
- Musi, E. (2008). *Non è sempre la solita storia. Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli
- Matucci, G. (2018). *Scuola, genitori, figli. A proposito dell'educazione alla parità di genere e al rispetto delle differenze*. *Osservatorio Associazione Italiana dei Costituzionalisti*, 2, 1-24 <https://www.osservatorioaic.it/it/osservatorio/ultimi-contributi-pubblicati/giuditta-matucci/scuola-genitori-figli-a-proposito-dell-educazione-alla-parita-di-genere-e-al-rispetto-delle-differenze>
- Merton, J.K. (1971). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: Il Mulino
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori
- Nigris, E. (a cura di), (2005). *didattica generale (edizione breve)*. Milano: Guerini
- Ricchiardi, P.& Venera, A. M. (2005). *Giochi da maschi, da femmina e... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*. Bergamo: Junior
- Selleri, P., (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci
- Semeraro, R. (2007). *la progettazione didattica*. Padova: Domeneghini
- Tomlinson, C. A.(2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Libreria Ateneo Salesiano: Roma

Wiggins, G. & Mctighe, J. (2004). *fare progettazione. La “Teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS

Vianello, R. (2015). *Disabilità intellettive. Con aggiornamento al DSM-5*. Parma: Edizioni junior-Gruppo Spaggiari

Sitografia

Sito web dell’Istituto Comprensivo di Fonzaso e Lamon:

<http://www.icfonzasoelamon.it/>

Giunti, Donne nella scienze ieri e oggi: <https://www.giuntiscuola.it/articoli/donne-nella-scienza-ieri-e-oggi>

Treccani (s.d.). Gender gap. In Vocabolario Treccani Online. Ultimo accesso 10/05/2023: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/gender-gap/>

Treccani (s.d.). Gender pay gap. In Vocabolario Treccani Online. Ultimo accesso 10/05/2023: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/gender-pay-gap/>

Eurostat, I mestieri divisi per genere: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20180307-1>

Istat, Cura dei figli e lavori domestici: <https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-3d.html?langit>

Istat, Percorso lavorativo: <https://www.istat.it/donne-uomini/bloc-2b.html>

Normativa

Costituzione Italiana

Art. 1 comma 16 L. 107/2015

Documentazione scolastica

Competenze chiave Europee

Curricolo verticale d’istituto

Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012

Ordinanza del Ministero dell’Istruzione n. 172/2020 del 4 dicembre 2020 in materia di valutazione

Piano Triennale dell’Offerta Formativa d’istituto Fonzaso e Lamon 2022-25

Piano Triennale dell’Offerta Formativa d’Istituto Fonzaso e Lamon 2019-2022

Protocolli dell’area inclusione

Programmazione di classe

Rapporto di Autovalutazione d’Istituto Fonzaso e Lamon 2022-2025

Rapporto di Autovalutazione d'Istituto Fonzaso e Lamon 2019-2022

ALLEGATI RITENUTI SIGNIFICATIVI

Allegato 1 – dialogo tra tirocinante e alunna

A: Da grande vorrei fare la veterinaria

C: Come mai?

A: Perché mi piacciono gli animali, mi piace fargli le carezze

C: Anche a me gli animali piacciono molto ma la veterinaria è un mestiere che non credo sarebbe per me, sto molto male quando vedo gli animali soffrire. Quindi nel caso il mio gatto dovesse vomitare posso portarlo nel tuo ambulatorio quando sarai veterinaria?

A: No...mi farebbe schifo

C: Allora come faccio? Quando sta bene il mio gatto non ha bisogno del veterinario. Purtroppo con questo lavoro non ci si occupa solo di accarezzare gli animali, a volte ci si deve occupare di seguirli quando soffrono

STRUMENTO D'OSSERVAZIONE PER IL SISTEMA CLASSE

NOME E COGNOME.....

DATA.....

CLASSE.....

AREA STRUTTURALE

La classe presenta:

.....numero di studenti

.....numero di banchi

.....numero di cattedre

.....numero di lavagne in ardesia

.....numero di lavagne interattive

.....numero di armadi

.....numero di caloriferi

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
L'aula è ampia				
L'aula è luminosa				
L'aula è bisognosa di interventi				
L'aula è adeguata al numero di studenti				
L'aula permette di rispettare le misure anti-covid previste per il nuovo anno scolastico				
L'aula permette di rispettare le necessarie misure di sicurezza				

La lavagna interattiva viene utilizzata				
La lavagna in ardesia viene utilizzata				
L'armadio/gli armadi sono utilizzati				
I banchi sono nuovi				
I banchi sono facili da spostare				
I caloriferi sono a misura di sicurezza				
I supporti tecnologici vengono utilizzati				

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

RELAZIONI

1. Il gruppo classe/sezione risulta essere:

- coeso
- poco coeso
- diviso e disgregato

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

2. Le relazioni tra studenti e insegnanti appaiono:

- serene
- poco serene
- conflittuali

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

3. Tra gli insegnanti la comunicazione è:

- efficace
- inefficace

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

4. Tra genitori e insegnanti la comunicazione è:

- efficace
- inefficace

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

5. Tra insegnanti e personale ATA la comunicazione è:

- efficace
- inefficace

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE

ATTEGGIAMENTO DEI SINGOLI E ATTEGGIAMENTI PARTICOLARI

SPECIFICARE:

INCLUSIONE

All'interno della classe sono presenti n.... di alunni stranieri

All'interno della classe sono presenti n....di alunni con certificazione

Ci sono n....di insegnanti di sostegno

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Il rapporto tra alunni assegnati a insegnanti di sostegno e resto della classe è sereno				
I bambini si dimostrano inclusivi				
Gli insegnanti si dimostrano inclusivi				
Gli insegnanti adeguano e progettano le attività tenendo conto delle specificità di ogni singolo alunno				

ATTENZIONE ed ASCOLTO

	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
I bambini si dimostrano disponibili ad				

ascoltare gli insegnanti				
La partecipazione è fortemente auspicata dall'insegnante				
Gli studenti sono tranquilli e ascoltano la lezione				
Il clima della classe è positivo e favorevole all'apprendimento				

EVENTUALI NOTE AGGIUNTIVE:

CONDUZIONE DELL'ATTIVITA'

Nome e Cognome..... Plesso.....

Classe/Sezione.....

FASE INIZIALE				
Descrittore	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
L'insegnante predispone il setting della classe				
L'insegnante orienta lo sguardo su tutti gli alunni				
L'insegnante presenta il contenuto dell'attività in modo adeguato				
L'insegnante riesce a coinvolgere tutti gli studenti				
L'insegnante favorisce la comunicazione libera e il confronto				
L'insegnante si preoccupa se qualche bambino non si lascia coinvolgere				
L'insegnante richiama le conoscenze pregresse degli alunni				
L'insegnante concorda con gli alunni regole e comportamenti da rispettare				
L'insegnante riesce a mantenere l'attenzione di tutti				

L'insegnante presenta gli obiettivi, materiali, tempi e modalità di svolgimento dell'attività				
L'insegnante fornisce esempi, semplificazioni, domande, immagini relativi all'argomento				
L'insegnante favorisce la motivazione e la partecipazione degli alunni				
FASE DI SVILUPPO DELL'ATTIVITÀ				
L'insegnante presenta i contenuti in modo chiaro ed adeguato				
L'insegnante utilizza il linguaggio in modo adeguato				
L'insegnante riprende e valorizza le osservazioni degli alunni				
L'insegnante si avvale di mediatori e materiali didattici appropriati quali libro, LIM, video ecc,				
L'insegnante lascia spazio alla comunicazione degli alunni				
L'insegnante crea il contesto adeguato affinché anche gli alunni con difficoltà possano seguire l'attività				
L'insegnante modula il volume e il tono della voce				
L'insegnante utilizza una postura corretta				
L'insegnante monitora periodicamente la comprensione degli alunni e la conquista graduale di autonomia				

L'insegnante gestisce il tempo in modo adeguato				
L'insegnante utilizza metodologie e strumenti differenti in relazione agli obiettivi, tempi e modalità e in riferimento alle caratteristiche degli alunni				
L'insegnante stimola l'apprendimento di tutti gli alunni				
L'insegnante stimola la capacità di problem solving				
L'insegnante promuove le interazioni tra pari				
FASE FINALE				
L'insegnante accerta i risultati dell'apprendimento				
L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze emerse nelle fasi precedenti				
L'insegnante assegna ulteriori attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato				

EVENTUALI ANNOTAZIONI:

Allegato 4 – Analisi SWOT

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<p>Elementi interni in riferimento:</p> <p>ME STESSO, in ottica di futuro docente</p>	<p>Punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascolto • Riflessività • Flessibilità • Lavoro in team, disponibilità condivisione punti di vista • Disponibilità al confronto e ai suggerimenti • Desiderio di apprendere (es. se mi viene un'idea la condivido col team ma chiedo anche se devo informare dirigente/sindaco/altre figure e in che modo devo farlo. Voglio imparare per non trovarmi impreparata o disorientata quando sarò una docente a tutti gli effetti) 	<p>Punti di debolezza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introversione • Insicurezze • Gestione del tempo • A volte l'eccessiva flessibilità mi porta a cambiare molte volte idee col rischio di trovarmi ad organizzare all'ultimo momento alcune attività
<p>CONTESTO (documenti istituzionali, progetti, risorse, persone, pratiche)</p>	<p>Punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indirizzo e-mail istituzionale molto attivo • PTOF aggiornato all'anno 2022-23 • Molti progetti rivolti ad alunni in situazione di difficoltà e/o con background migratorio • Il dirigente scolastico appare molto interessato alla qualità dei progetti che vengono messi in piedi all'interno delle varie classi • Disponibilità docente tutor (mi ha consigliato una serie di incontri online sul tema lavoro-stereotipi di genere a cui aveva già partecipato in passato) 	<p>Punti di debolezza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sito internet poco intuitivo ed aggiornato

<p>TERRITORIO</p>	<p>Punti di forza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grande cura per il contesto prealpino, in particolare forte valorizzazione di luoghi e tradizioni popolari • Molti spazi verdi • Dialogo intra ed inter istituzionale 	<p>Punti di debolezza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pochi progetti, poco pubblicizzati • Pochi progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione o al sostegno di persone in situazione di difficoltà di vario tipo • Scarsa copertura internet
<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni</p> <p>ME STESSO, in ottica di futuro docente</p>	<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascolto attivo, osservazione e lavoro in team per la risoluzione di eventuali problemi • Improvvisazione, possibilità di cambiare estemporaneamente i propri progetti in relazione ad eventi od opportunità differenti 	<p>Rischi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Non sentirsi all'altezza, profezia che si auto-adempie • Improvvisare richiede la capacità di mantenere comunque il controllo sulla situazione. La flessibilità è una grande capacità ma deve essere supportata da obiettivi sicuri che aiutino il progetto o l'attività a muoversi liberamente pur restano entro certi "paletti"
<p>CONTESTO (documenti istituzionali, progetti, risorse, persone, pratiche)</p>	<p>Opportunità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilità di rimanere aggiornati sui progetti dell'istituto, su eventuali corsi di aggiornamento etc • Possibilità di corsi di alfabetizzazione per alunni che imparano l'italiano come L2 	<p>Rischi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclusione di tutti i soggetti implicati nell'azione educativa (genitori, bambino, team docente) • All'interno del sito dell'IC esiste una pagina per ogni plesso. All'interno di queste estensioni tuttavia non ci sono presentazioni esaustive delle diverse scuole (con progetti che riguardano i singoli plessi, immagini o fotografie dei prodotti realizzati dagli alunni attraverso diversi progetti o attività...)

TERRITORIO	Opportunità <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppo di relazioni forti tra istituzioni diverse al fine di garantire omogeneità nel percorso di studio e promuovere progetti che palesino la complessità del territorio 	Rischi <ul style="list-style-type: none"> • Esclusione sociale, rischio di emarginazione di soggetti in situazioni di svantaggio • Isolamento geografico
-------------------	--	---

nero: punti emersi dalla riflessione prima della conduzione del progetto didattico portato avanti con il percorso di tirocinio diretto dell'a.a. 2022/23

rosso: punti emersi dalla riflessione dopo la conduzione del progetto didattico portato avanti con il percorso di tirocinio diretto dell'a.a. 2022/23

Allegato 6 – test B

PROFESSIONE	M	F	M/F
Medico			
Pilota d'aereo			
Autista di autobus			
Barista			
Farmacista			
Architetto			
Idraulico			
Estetista			
Geometra			
Operaio edile			
Carrozziere			
Insegnante alla scuola dell'infanzia			
Carabiniere			
Lavapiatti			
Cantante			
Ciclista professionista			
Assistente sociale per bambini e anziani			
Dentista			
Macchinista			
Calciatore			

Allegato 7 – materiale utilizzato in classe durante la lezione del 09/02/2023

Mestiere	COSA SERVE?	M, F, M e F?
Ciclista	Saper andare in bicicletta, essere agili, essere veloci	M e F
Architetto		
Idraulico		
Geometra		
Estetista		
Carrozziere		
Insegnante alla scuola dell'infanzia		
Lavapiatti		
Assistente sociale per bambini e anziani		
Macchinista		
Calciatore		

Carabinieri		
-------------	--	--

Allegato 8 – materiale utilizzato in classe durante la lezione del 02/03/2023

1. COME TI SEI SENTITO ALLA FINE DELL'ATTIVITÀ QUANDO HAI VISTO QUANTE CARAMELLE AVEVANO GLI ALTRI?

2. PERCHÉ PENSI CHE SIA CORRETTO/NON SIA CORRETTO QUELLO CHE É SUCCESSO?

3. SE SEI UNA BAMBINA TI É MAI CAPITATO DI SENTIRTI TRATTATA DIVERSAMENTE RISPETTO AD UN ALTRO BAMBINO MASCHIO? QUANDO?

4. SE SEI UN BAMBINO TI É MAI CAPITATO DI SENTIRTI TRATTATO DIVERSAMENTE RISPETTO AD UN'ALTRA BAMBINA FEMMINA? QUANDO?

Allegato 9 – materiale utilizzato in classe durante la lezione del 14/03/2023

Io sono Marta ed ho 7 anni. Sono brava ad aiutare le persone perché mi piace vederle felici.

Una professione in cui potrei esprimere quest'abilità è _____

Perché... _____

Io sono Stefania ed ho 8 anni. Sono brava a costruire torri con le gomme da cancellare perché riesco a farle stare perfettamente in equilibrio l'una sull'altra.

Una professione in cui potrei esprimere quest'abilità è _____

Perché... _____

Io sono Paolo ed ho 8 anni. Sono bravo a scrivere al computer perché sono veloce.

Una professione in cui potrei esprimere quest'abilità è _____

Perché... _____

Io sono Carlo ed ho 7 anni. Sono bravo a fare i biscotti con mia mamma perché mia zia dice sempre che i nostri biscotti sono buonissimi.

Una professione in cui potrei esprimere quest'abilità è _____

Perché... _____

Io sono _____ ed ho _____ anni.

Una professione in cui potrei esprimere quest'abilità è _____

Perché... _____

Allegato 10 – risultati test A

Nome alunni	17/01/2023	28/03/2023
A	Calciatore	Calciatore
B	Boscaiolo	Corridore
C	Operaio Luxottica	Operaio Luxottica
D	Falegname	Falegname
E	Ballerina	Ballerina con tessuti aerei
F	Dottoressa	Dottoressa
G	Nessuna risposta	Artista
H	Cuoca	Pasticciera
I	Maestra di danza	Maestra di ritmica
L	Calciatore	Calciatore
M	Parrucchiera	Maestra
N	Infermiera	Calciatrice
O	Allenatrice di cani	Allenatrice di cani
P	Insegnante, dottoressa	Maestra
Q	Veterinaria	Veterinaria
R	Imprenditore	Imprenditore
S	Poliziotto	Pizzaiolo
T	Meccanico	Meccanico

U	Guardia boschi	Costruttore di robot
V	Cuoca	Estetista
Z	Carabiniere forestale	Carabiniere forestale

Allegato 11 – Pre-test B risultati del 26/01/2023

PROFESSIONE	M	F	M/F
Medico	2	1	18
Pilota d'aereo	6	0	15
Autista di autobus	9	0	12
Barista	2	1	18
Farmacista	1	3	19
Architetto	14	1	6
Idraulico	18	0	3
Estetista	0	12	9
Geometra	13	2	6
Operaio edile	13	2	6
Carrozziere	16	0	5
Insegnante alla scuola dell'infanzia	0	10	11
Carabiniere	9	0	12
Lavapiatti	2	9	10
Cantante	1	3	17
Ciclista professionista	7	0	14
Assistente sociale per bambini e anziani	1	3	17
Dentista	2	3	16
Macchinista	15	0	6
Calciatore	10	0	11

Allegato 12 – Post test B risultati del 28/03/2023

PROFESSIONE	M	F	M/F
Medico	0	0	20
Pilota d'aereo	2	0	18
Autista di autobus	3	0	17
Barista	0	0	20
Farmacista	0	0	20
Architetto	1	0	19
Idraulico	2	0	18
Estetista	0	1	19
Geometra	0	0	20
Operaio edile	2	0	18
Carrozziere	3	0	17
Insegnante alla scuola dell'infanzia	0	1	19
Carabiniere	0	0	20
Lavapiatti	0	1	19
Cantante	0	0	20
Ciclista professionista	0	0	20
Assistente sociale per bambini e anziani	0	2	18
Dentista	0	0	20
Macchinista	1	0	19
Calciatore	0	0	20