



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LET'S MAKE THE STRUDEL

Lingua inglese e cucina, sviluppare consapevolezza del territorio
in terza primaria

Relatore: Greta Penzo

Laureanda: Alessia Sandri

Matricola: 1172712

Anno accademico: 2021/2022

Frontespizio

Studentessa: Sandri Alessia

Matricola: 1172712

Indirizzo: Via delle Rele, 4 – Castel Ivano, fraz. Agnedo (TN)

Telefono: +39 346 57 97 942

E-mail: alessia.sandri@studenti.unipd.it

Denominazione scuola di afferenza: Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino

Indirizzo: Via Roma, 14 - Castel Ivano (TN)

Telefono: +39 0461/762046

Fax: +39 0461/1780122

E-mail: segr.ic.strignoetesino@scuole.provincia.tn.it

Dirigente Scolastico: Dott.ssa Sighel Giuliana

Grado di scuola e nome del plesso: Scuola Primaria - "Scuola elementare di Villa Agnedo"

Tutor dei tirocinanti: Casagrande Lorenza

Indice

Introduzione	
1. Il contesto	1
1.1 Analisi del contesto.....	1
1.2 L'Istituto Scolastico e il plesso.....	9
1.3 La classe	14
1.4 Gli strumenti per la raccolta dei dati	18
2. L'intervento didattico	21
2.1 Motivazioni, obiettivi e valori guida del progetto	21
2.2 Riferimenti teorici, disciplinari, normativi e didattici	22
2.3 Progettazione per competenze	30
2.4 Ri-progettazione.....	38
2.5 Conduzione.....	42
2.6 Valutazione.....	49
2.6.1 I compiti autentici	50
2.6.2 L'autovalutazione	53
3. Imparare a riflettere – Riflettere per imparare	58
3.1 Riflessione sullo sviluppo delle mie competenze professionali.....	58
3.2 Riflessione sull'lo Insegnante e sulla mia visione di Insegnante	68
3.3 Uno sguardo al futuro	73
4. Riflessioni conclusive	75
Allegati	77
Bibliografia	100

Introduzione

Nel momento in cui sto scrivendo, il mio lungo percorso universitario sta volgendo al termine e, in particolar modo, con la redazione della presente Relazione si conclude il mio viaggio nel mondo del Tirocinio. Un viaggio faticoso, tortuoso, complesso, ma senza alcun dubbio ricco di emozioni, di soddisfazioni e di stimoli per la mia crescita nell'ambito professionale, oltre che in quello personale.

Il presente elaborato, dal titolo "*Let's make the Strudel*. Lingua inglese e cucina, sviluppare consapevolezza del territorio in terza primaria", nasce con l'obiettivo di offrire una sintetica trattazione del percorso svolto durante l'annualità di Tirocinio, ponendo particolare attenzione alla creazione di un progetto didattico sistemico e, al tempo stesso, inclusivo. Ma perché la scuola, sopraffatta dalle numerose normative nazionali, internazionali ed europee e dai molteplici traguardi e obiettivi disciplinari da perseguire, dovrebbe occuparsi dell'educazione alimentare degli studenti? Questa costituisce la domanda fulcro che ha guidato il mio intero percorso di Tirocinio e alla quale cercherò di dare una risposta nel corso dello scritto. Senza alcun dubbio, comunque, nel momento in cui si concepisce l'istituzione scolastica non come realtà volta esclusivamente all'istruzione disciplinare, ma come realtà che custodisce l'intrinseca responsabilità di contribuire alla formazione degli studenti a 360°, supportandone il processo di crescita sia all'interno sia all'esterno delle mura scolastiche, la risposta a tale quesito può facilmente trovare una soluzione. Come afferma John Dewey nella sua opera *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916), "L'istruzione non prepara alla vita, è la vita stessa."¹

Nelle pagine seguenti, si troverà una spiegazione ampia e dettagliata del progetto "*Let's make the Strudel*", volta a farne comprendere al lettore l'attuazione, la valutazione, i risvolti educativi, formativi e personali, sia nei confronti degli studenti, sia verso me stessa. A tal fine, ciascun capitolo si aprirà con un'immagine evocativa della metafora che ho deciso di utilizzare per la narrazione del mio viaggio, ovvero quella della cucina e, più nello specifico, della ricetta. Una ricetta inizialmente realizzata in maniera totalmente esecutiva da un'inesperta bambina, che con il tempo viene personalizzata e realizzata in autonomia

¹ J. Dewey, (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.

da quella fanciulla che, ormai, è diventata un *sous-chef*, ricetta che, al termine del percorso, viene profondamente innovata ed eseguita in maniera creativa dallo *chef* di cucina, esperto e competente.

Il primo capitolo della Relazione è dedicato alla presentazione delle motivazioni che mi hanno stimolata ad intraprendere un percorso incentrato sul tema alimentare e ad illustrare le caratteristiche del contesto in cui ho operato, sia nella dimensione macro, ovvero il territorio, sia in quella micro, ovvero il plesso scolastico e la classe di riferimento. La seconda parte dello scritto illustra, in maniera dettagliata, il percorso didattico, dalla sua progettazione, alla conduzione fino alla valutazione, con particolare *focus* sulle variabili intrinseche ed estrinseche che mi hanno condotta a una revisione e riprogettazione *in itinere*. Nel capitolo conclusivo della Relazione viene evidenziato il mio viaggio di crescita personale e professionale, nella consapevolezza che il traguardo finale a cui si aspira può sempre essere trasformato nel punto di partenza per il viaggio successivo. La ricetta di partenza può costituire la base per miglioramenti e innovazioni. La sezione finale della seguente Relazione, inoltre, contiene aspettative e prospettive per il futuro, un futuro da insegnante a tutti gli effetti che, ormai, mi sta accogliendo.

MAPPA DI SINTESI

Let's make the Strudel, un progetto sistemico tra inglese, geografia, alimentazione e cittadinanza per promuovere consapevolezza alimentare e territoriale.

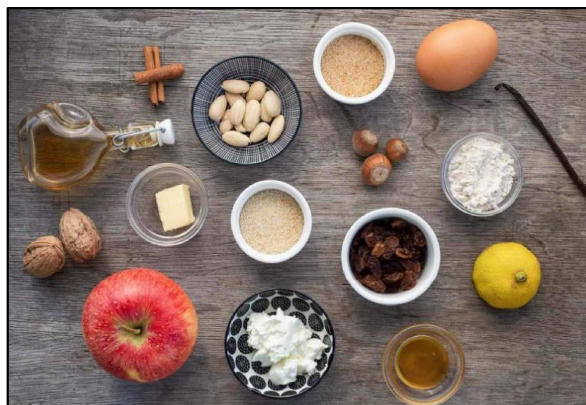


Parole chiave: *CLIL, inclusione, valutazione, consapevolezza e sostenibilità alimentare, sistema, territorio, riflessione.*

1. Il contesto

1.1 Analisi del contesto

Il percorso conclusivo del Tirocinio Diretto del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria è stato svolto presso la classe terza della scuola primaria di Villa Agnedo, piccolo paese della Bassa Valsugana in Trentino. Ritengo importante sottolineare la conformazione peculiare del territorio in cui vivo, in quanto è sulla base di tali caratteristiche che ho progettato un percorso alimentare ancorato al contesto in cui la scuola è collocata. L'Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino è inserito in un contesto territoriale connotato da tratti montani e da tratti di fondovalle; i vari plessi scolastici, inoltre, sono dislocati in paesi piuttosto distanti fra loro, in cui il paesaggio naturale è notevolmente differente. Anche per tale ragione la scuola si prefigge l'obiettivo di rappresentare un punto di incontro e di socialità tra gli studenti, nonché un'istituzione volta all'acquisizione di consapevolezza circa la particolare conformazione dell'ambiente di vita. Numerose sono le eccellenze gastronomiche prodotte nella zona della Bassa Valsugana e del Tesino, tra cui sono noti lo Speck, la "Luganega", la produzione di piccoli frutti e di frutti di bosco, la polenta e molteplici liquori. Senza alcun dubbio, però, l'area in cui vivo si contraddistingue per l'abbondante presenza di mele e la conseguente coltivazione di numerose varietà di tale frutto, esportate non soltanto in Italia, ma anche in diversi Paesi del mondo. In relazione all'abbondanza di mele, dunque, ho predisposto il mio progetto alimentare, che mi ha portata, a conclusione di questo, alla realizzazione dello Strudel, il *leit motiv* della seconda parte del percorso. Per approfondire le peculiarità del paese in cui il plesso di mia afferenza è collocato, riporto uno stralcio del testo dal titolo Viaggi nella memoria. Guida all'Ecomuseo del viaggio della Bassa Valsugana e del Tesino.



svariati prodotti da orto. Era fondamentale per l'economia del paese anche l'allevamento del bestiame, in particolar modo mucche, pecore, capre e maiali" (p.11)².

Tale passo permette di comprendere, in aggiunta, come le caratteristiche del territorio in cui risiedo non siano mutate nel corso del tempo, avvalorando ancor più la significatività del mio intervento didattico in prospettiva di salvaguardia e valorizzazione della valle. L'ambiente di mia afferenza, inoltre, si caratterizza per la presenza di numerose associazioni ed enti locali, a carattere alimentare e non, i quali sviluppano una fitta rete di progetti ed interventi, talvolta rivolti alle istituzioni scolastiche. La presenza di queste associazioni sostiene ulteriormente la mia idea di educazione aperta al mondo esterno, inclusiva delle realtà locali e territoriali, un'educazione che si esplica attraverso la conoscenza del territorio e la sua valorizzazione, in una prospettiva di rispetto e salvaguardia, anche nei confronti di chi verrà nel futuro. Analizzare il contesto in cui la scuola è inserita, il Macrosistema a cui Bronfenbrenner nella sua Teoria ecologica degli ecosistemi fa riferimento³, diviene essenziale per l'insegnante, al fine di progettare degli interventi didattici aderenti alle caratteristiche dell'ambiente, ai valori presenti nella comunità e ai bisogni, espliciti o latenti, che questa presenta.

La domanda essenziale che ha portato alla nascita di questo progetto e che mi ha guidata nella sua progettazione è stata "Nella società odierna, complessa, mutevole, intrecciata a dinamica, chi dovrebbe occuparsi dell'educazione e della formazione delle giovani menti? La scuola? Gli insegnanti dovrebbero assumersi la responsabilità di preparare gli studenti per diventare cittadini competenti e consapevoli del futuro?". A mio avviso, la responsabilità e il compito educativo verso la popolazione giovanile non sono prerogativa di un unico soggetto, ma appartengono anche alle famiglie, alle istituzioni presenti nel Comune, alle varie associazioni territoriali, così come alla comunità intesa in senso generale. La prospettiva della comunità educante nella società odierna, secondo la mia visione, è correlata al concetto di sistema e si realizza nel passare dalla responsabilità educativa nei confronti dei giovani avvertita come individuale, singola, personale, a una corresponsabilità collettiva, ovvero un'educazione comunitaria, realizzata da ogni

² Guerri, L., Menato, G., Groff, N., Silla, L., Avanzo, M., Purin, B., Purin, A., Bassi, L., Debortoli, D., Mengarda, C., Favero, G. (n.d.) *Viaggi nella memoria. Guida all'Ecomuseo del viaggio della Bassa Valsugana e del Tesino*.

³ Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.

soggetto, associazione, ente presente nel territorio. Come afferma Sità (2011), “il soggetto in apprendimento, pertanto, non è semplicemente collocato di volta in volta in una o l'altra delle “agenzie” educative a disposizione ma è impegnato in un'attività di connessione (*networking*) delle sue risorse di apprendimento” (p. 31). Secondo tale concezione si realizza una visione dell'apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche (Wenger, 2006)⁴, ovvero gruppi che nascono intorno a interessi comuni, si alimentano grazie all'impegno reciproco, legato alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune, insieme apprendono e costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva, “intesa come esperienza negoziata, come appartenenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come relazione tra globale e locale” (ivi, p.153). In linea con la *vision* della scuola, dunque, ho ritenuto fondamentale promuovere una presa di coscienza delle ricchezze territoriali di cui gli alunni dispongono e della necessità di salvaguardare la diversità ecosistemica, con la prospettiva di valorizzare e preservare le eccellenze locali. A tal fine, quindi, in ottica ampia e sistemica, capace di portare la realtà esterna all'interno del contesto scolastico (*Silence Learning*), la mia idea originaria era quella di coinvolgere nel progetto un rappresentante delle associazioni alimentari territoriali, alcuni produttori locali e prevedere un'uscita didattica alla scoperta di un'azienda agricola. In tal modo, il percorso sarebbe risultato maggiormente ancorato alla realtà quotidiana e significativo per gli studenti, proposte che, come nel corso dello scritto verrà meglio esplicitato, non hanno potuto trovare attuazione a causa di vincoli interni ed esterni alla scuola, non sotto il mio diretto controllo. L'insegnante, in ogni caso, nel complesso panorama odierno, deve essere in primo luogo un abile costruttore di relazioni. Utilizzando una metafora culinaria, il docente si trova all'interno di una complessa e intricata cucina e ha il compito quotidiano di creare delle ricette, realizzando connessioni saporite e funzionali tra gli ingredienti di cui dispone. In questo caso gli ingredienti sono rappresentati da alunni, famiglie, colleghi, istituzione scolastica, territorio, comunità, enti e associazioni locali, contenuti e processi di apprendimento, motivazioni e bisogni educativi di ciascuno studente.

⁴ Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento significativo e identità*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

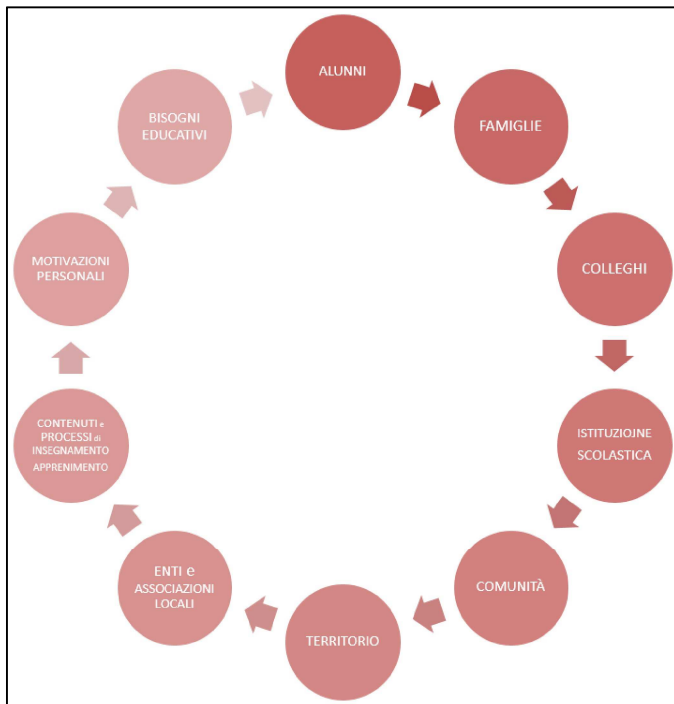


Figura 1 - Ingredienti a disposizione dell'insegnante per creare una ricetta.

Ognuna di queste componenti va connessa alle altre e il docente detiene il compito di lavorare per mantenere un equilibrio, non sempre stabile e facile da raggiungere, tra questi elementi. Non è possibile, infatti, modificare un ingrediente senza che il cambiamento si ripercuota sugli altri poiché in una ricetta esiste sempre una stretta interdipendenza tra gli elementi che la caratterizzano. Di conseguenza, ogni azione, pensiero, comunicazione vanno pensati e progettati ponendo grande attenzione alla dimensione del sistema, alla Teoria ecologica degli ecosistemi⁵,

secondo cui le interazioni dei diversi livelli contestuali influenzano lo sviluppo umano, anche quello degli studenti. Nella prospettiva dello psicologo statunitense Bronfenbrenner, l'ambiente può essere concepito come un insieme di sistemi, definiti Microsistema, Mesosistema, Esosistema e Macrosistema, collegati tra loro, interconnessi, organizzati a partire da quelli più vicini al bambino, fino a quelli più distanti. Per tali motivazioni, l'influenza di uno di questi sistemi sullo sviluppo del fanciullo dipende dalla relazione con gli altri e un minimo cambiamento in termini di situazione ambientale può influenzare l'individuo nella sua totalità.

Tra i *focus* del Tirocinio della quinta annualità, notevole enfasi è stata posta sul concetto di sistema e di sistematicità. Il vocabolario Treccani (Istituto della Enciclopedia Italiana, n.d.) definisce il sistema come "Insieme di enti astratti strettamente coordinati, anche se non necessariamente dipendenti uno dall'altro"⁶. Io non sono d'accordo con l'interpretazione che ne fornisce il dizionario. O, per meglio dire, lo sono solo in parte. Grazie agli incontri di Tirocinio Indiretto, in particolar modo a quelli iniziali, ho acquisito

⁵ Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.

⁶ Istituto della Enciclopedia Italiana. [n.d]. *Sistema*. In *Vocabolario Online Treccani*.in <https://www.treccani.it/vocabolario/sistema/>

consapevolezza del concetto di sistema inserito nel contesto scolastico e, al medesimo tempo, ne ho articolato una mia personale visione. A mio avviso, un sistema rappresenta una rete di soggetti, ognuno dei quali riveste un ruolo differente al suo interno, accomunati da un obiettivo unitario. Questa rete è caratterizzata da un'interdipendenza positiva tra le "maglie", ovvero le individualità, che la strutturano. Fino a qui la mia visione è in accordo con quanto riportato dall'enciclopedia. Ciò da cui mi discosto è la specifica "non necessariamente dipendenti uno dall'altro". Secondo la mia visione, infatti, un sistema si genera nel momento in cui si sviluppa un'interdipendenza positiva tra gli elementi che lo costituiscono. Il sistema funziona solamente nel momento in cui ciascun attore esegue il proprio compito, rispetta il proprio ruolo e quello altrui, generando così un equilibrio interno. La dipendenza tra i soggetti, il fatto che essi siano collegati tra loro, a mio avviso, è fondamentale. E tale peculiarità lo diventa ancora di più nell'ambiente scolastico. La creazione di questa circolarità positiva tra gli attori che formano il sistema scuola risulta fondamentale per il suo funzionamento e la sua esistenza, positiva e propositiva. Questo l'ho sperimentato sulla mia pelle nel percorso di Tirocinio, soprattutto nelle esigue situazioni in cui sono riuscita a comunicare e a relazionarmi in maniera diretta con la dirigenza, i genitori e la segreteria didattica. Queste occasioni, infatti, si sono rivelate gratificanti dal punto di vista personale e professionale, poiché mi hanno permesso di illustrare le mie idee, di discuterle in ottica propositiva e migliorativa, con l'obiettivo di proporre agli alunni delle esperienze orientate alla loro crescita, sviluppo e apprendimento. Altro nodo centrale dell'annualità ormai conclusa è stato quello della sistematicità, intesa quale aspetto programmatico, sistematico, non come un "muoversi a caso", ma come un viaggio avente un obiettivo definito, uno scopo che spinge ad agire, un traguardo comune da perseguire. Trasponendo tale immagine nella mia esperienza di Tirocinio posso rappresentare il sistema come formato dall'ambiente scolastico, composto dalle insegnanti con cui ho collaborato, dalla tutor mentore, dalla classe, dalla dirigenza, dalla segreteria e dalle famiglie, e da quello extra-scolastico, costituito dagli enti locali, dal territorio nella sua accezione più generale e dall'istituto Comprensivo "G. Gabrieli" di Mirano con cui ho realizzato un gemellaggio, di cui nel corso dello scritto si troverà un approfondimento. All'interno di un sistema riveste particolare centralità la comunicazione tra i suoi membri. Per tale ragione, nella presente Relazione ritengo rilevante sottolineare il ruolo della comunicazione tra i soggetti costituenti il sistema scuola con cui mi sono interfacciata,

poiché lo ha caratterizzato sia in positivo sia in negativo. Come affermano lo psicologo Paul Watzlawick e altri esponenti della Scuola di Palo Alto, nel volume intitolato *Pragmatica della comunicazione umana*⁷, la vita umana è caratterizzata dallo sviluppo di relazioni continue, che qualificano l'esistenza e l'esperienza di vita di ciascun individuo. L'uomo comunica quotidianamente, con qualsiasi persona, più o meno consapevolmente, attraverso parole e gesti, per descrivere fatti ed eventi, per intraprendere relazioni sociali e suscitare emozioni. All'interno della loro teoria Watzlawick, Beavin e Jackson definiscono cinque assiomi della comunicazione umana, concepiti come le proprietà tipiche della stessa che comportano implicazioni relazionali essenziali, orientano, sostengono e motivano la comunicazione interpersonale. Il quinto assioma della comunicazione, inerente le due tipologie di relazioni che si possono instaurare tra gli individui che interagiscono, riguarda la posizione di *leadership* assunta durante la conversazione: gli scambi comunicativi, in questo senso, possono essere classificati come simmetrici o complementari. Riflettendo a posteriori, posso affermare che la relazione instaurata con la mia tutor mentore e con le insegnanti accoglienti sia stata di tipo simmetrico, dal momento in cui ho sempre avvertito un'equità, nonostante il mio differente ruolo all'interno del contesto scolastico. La comunicazione con tali soggetti è avvenuta prevalentemente in modalità diretta, in quanto ritengo che questa rappresenti la via migliore per lo scambio proficuo di idee e di opinioni. Oltre a ciò, la comunicazione *face to face* agevola la comprensione dell'aspetto relativo alla meta-comunicazione, fondamentale nella distinzione tra contenuto espresso e relazione che si genera tra gli interlocutori. Molto spesso, infatti, uno stesso contenuto può veicolare un significato differente in rapporto alla modalità con cui viene trasmesso. Gli scambi con le insegnanti sono risultati fondamentali non soltanto per stabilire interventi e attività didattiche da proporre agli alunni, ma anche per sostenere la mia autostima e motivazione. Molto spesso, infatti, all'interno dei messaggi le docenti inserivano apprezzamenti sulle mie idee o sul mio operato, fattore che ha contribuito a sviluppare un senso di soddisfazione personale nonché professionale. Il lato negativo della medaglia comunicativa è rappresentato dai rapporti con la dirigenza. Durante lo svolgimento del mio percorso, infatti, ho riscontrato notevoli difficoltà nel rapportarmi e nel comunicare con la Dirigente

⁷ Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. (trad. Ferretti). Roma, Astrolabio Ubaldini.

Scolastica e con il Vicario. Spesso, mi sono vista costretta a richiedere il supporto o l'intervento diretto della tutor mentore per ricevere una risposta ai quesiti posti. Come esplicita il primo assioma della comunicazione, però, non si può non comunicare, la non-comunicazione è impossibile, perché qualsiasi comportamento comunica un qualcosa; di conseguenza, i silenzi da parte della dirigenza hanno veicolato una mancanza di volontà nel comunicare e nell'interagire con me. Anche il silenzio parla. Una mancata risposta, a mio avviso, è un atto di comunicazione molto forte. La necessità di sollecitare molteplici volte delle risposte mi ha trasmesso un'assenza di interesse nei miei confronti e verso il progetto, una scarsa attenzione posta sul mio percorso di Tirocinio. In questo senso, mi sono sentita poco apprezzata e poco valorizzata. Ritengo che la dimensione comunicativa abbia influenzato negativamente il mio percorso, configurandosi come un punto di debolezza nel mio intervento, secondo la prospettiva della *SWOT Analysis*, impedendomi di sfruttare alcune opportunità emerse nel contesto extra-scolastico e adattabili al progetto alimentare. Allo stesso tempo, questa particolare situazione mi ha aiutata a comprendere l'importanza di una corretta e proficua gestione dei rapporti tra i soggetti coinvolti e parte del sistema scolastico. In correlazione con la difficoltà di comunicare con gli organi dirigenziali, il mio percorso di Tirocinio è stato caratterizzato dall'impossibilità, quasi totale, di rapportarmi direttamente con i genitori degli alunni con cui ho lavorato. Ammetto di essere rimasta profondamente rammaricata di fronte a tale impedimento, in quanto credo che la relazione con le famiglie sia un aspetto essenziale del processo di insegnamento/apprendimento, rappresentando un valore aggiunto alla didattica, permettendo un ampliamento e un coinvolgimento nelle proposte educativo-didattiche del contesto extra-scolastico. Inoltre, come afferma D'Alonzo (2017), l'inclusione dei genitori nel sistema-scuola produce un miglioramento nelle relazioni con i figli e una maggiore coscienza delle difficoltà che questi potrebbero incontrare lungo il cammino⁸. A mio avviso, dunque, questa limitazione ha rappresentato un elemento di svantaggio, riducendo la possibilità di dar vita a un percorso ampio e sistemico, che abbracciasse il contesto quotidiano di vita extra-scolastico degli alunni. Riflettendo, ho comunque cercato di superare tale ostacolo coinvolgendo indirettamente i genitori nel progetto, chiedendo loro di supportare i figli nella ricerca delle ricette tipiche della famiglia e nella registrazione video dell'esecuzione del proprio personale Strudel. Come ben si sa, infatti, ogni famiglia

⁸ D'Alonzo, L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze: Giunti EDU.

possiede una personale versione del dolce tipico del luogo, ricetta che viene custodita gelosamente e tramandata di generazione in generazione. I vari filmati ricevuti e le ricette raccolte sono poi state condivise in un *Padlet*, formando in tal modo il ricettario della classe terza della scuola primaria di Villa Agnedo. L'esperienza di Tirocinio, in ogni caso, mi ha anche offerto l'opportunità di osservare e di sperimentare in prima persona la bellezza e la "ricchezza" che nascono dallo sviluppo di relazioni positive con i soggetti presenti nel contesto extra-scolastico, nel mio caso mi riferisco alla *partnership* instaurata con l'Istituto Comprensivo "G. Gabrieli" di Mirano e, nello specifico, con le due classi quarte della scuola primaria "D. Alighieri". Per la realizzazione del gemellaggio con la suddetta scuola, infatti, ho attivato forme di confronto e di collaborazione con le insegnanti referenti, avvertendo, oltre che un senso di soddisfazione e di gratificazione professionale per essere riuscita a realizzare un intervento così ampio, anche un arricchimento personale che porterò sempre nel cuore. In aggiunta, nella fase conclusiva del percorso ho avuto la possibilità di coinvolgere i genitori degli studenti veneti attraverso un'indagine relativa al gradimento e all'interesse dimostrato dai figli nella sperimentazione del gemellaggio. Grazie a questa esperienza, oggi posso dire di sentirmi competente anche in questo ambito e di aver acquisito consapevolezza della complessità insita nel contesto scolastico inteso quale organizzazione formativa, aperta e orientata verso l'esterno. Per concludere posso affermare che, attraverso le diverse situazioni sperimentate in questa annualità di Tirocinio, ho appreso che attraverso una comunicazione positiva e proficua tra più soggetti, nel mio caso tra tre referenti di due Istituti scolastici di Regioni differenti, è possibile dar vita a progetti e a collaborazioni che arricchiscono l'esperienza didattica e personale degli studenti, nonché di noi insegnanti. Credo, inoltre, che l'apertura verso l'esterno, inteso sia in senso ristretto sia in senso più ampio, risulti fondamentale nel contesto quotidiano, altamente globalizzato e dinamico, dal quale la scuola non può sottrarsi e del quale non può rimanere indifferente. L'instaurarsi di rapporti sistemici, di reti di lavoro estese e plurime, di connessioni territoriali, regionali e nazionali, si configurano, quindi, come un tentativo di risposta alla complessità e alla poliedricità del mondo attuale, in una prospettiva di condivisione e di arricchimento didattico, educativo, esperienziale, ma, soprattutto, civico e sociale. È di questo, che, a mio avviso, la scuola e gli studenti di oggi necessitano. Una comunicazione efficace tra i vertici che compongono il triangolo educativo, ovvero scuola-famiglia-territorio, inoltre, è essenziale per lo sviluppo di un clima

di fiducia reciproco, di sostegno nell'attività educativo-didattica degli studenti e di integrazione tra mondo scolastico ed extra-scolastico, base imprescindibile per agganciare e trasportare la realtà interna alla scuola nel mondo esterno quotidiano. Lo sviluppo di una relazione e di una comunicazione proficua tra istituzione scolastica, famiglie e territorio necessita, però, di un'attenzione particolare soprattutto nel mondo odierno, profondamente interconnesso e digitalmente collegato, che sta perdendo, a mio avviso, il valore del rapporto personale, fisico, materiale. Le caratteristiche della società globalizzata devono trovare una corrispondenza anche nel contesto istituzionale, al fine di garantire un'educazione di qualità agli studenti, che crei, dunque, collegamenti tra saperi teorici e saperi pratici, vita scolastica ed extra-scolastico.

1.2 L'Istituto Scolastico e il plesso

L'Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino è costituito da otto plessi, sei di scuola primaria e due di scuola secondaria di primo grado, dislocati in diversi paesi del bacino della Bassa Valsugana e del Tesino. L'Istituto è profondamente radicato nel contesto di insediamento, operando in sinergia con le realtà del territorio, condividendo proposte di intervento e di collaborazione e costruendo con enti e associazioni locali opportunità di alleanza per un'educazione condivisa degli alunni. Il *focus* posto nella proposta didattica dall'istituzione scolastica sulla valorizzazione del territorio si evince dalla lettura del Piano Triennale per l'Offerta Formativa 2020-2023, il quale recita "in un contesto geografico di valle e montano difficile, la scuola rappresenta un luogo di socializzazione, dove cogliere stimoli a comunicare in orizzonti più ampi" (p. 7)⁹. Tale passaggio evidenzia il valore assunto dalla scuola nel territorio, enfatizzando come questa non rappresenti esclusivamente un'istituzione volta alla trasmissione di conoscenze, saperi e all'acquisizione di competenze, ma simboleggi un'agenzia di socializzazione per gli alunni, il cui obiettivo primario si esplica nello sviluppo di un'interazione proficua tra studente e ambiente, tra educando e comunità. La visione educativa dell'I.C. Strigno e Tesino, inoltre, si incarna nella valorizzazione dell'alunno e delle sue qualità, nella collaborazione con le famiglie, nell'impegno per la promozione dell'educazione ambientale e per lo sviluppo

⁹ Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino, (2020). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2020-2023*.

sostenibile. Questi rappresentano i valori che si trovano anche alla base del mio progetto sistemico, il quale intende promuovere un cambiamento che guardi alla globalità, partendo dal territorio in cui i fanciulli vivono. In particolar modo, la scuola assume come propria visione educativa l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, declinato nel "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" e pone attenzione al traguardo 4.7, ovvero "Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili ..." (p.17)¹⁰. Le motivazioni e la visione proposta dall'Istituto Scolastico di mio riferimento hanno rappresentato le basi per la mia azione educativo-didattica, fornendomi così una solida impalcatura epistemologica per agire in linea con i principi educativi dello stesso. In particolare, il Traguardo 4.7 dell'Agenda declina e innerva l'Obiettivo 4.2 inserito nel Programma di Sviluppo Provinciale della XVI Legislatura, rappresentato dalla tutela dell'ambiente, della biodiversità e della ricchezza ecosistemica, elementi che, secondo la mia prospettiva, si rispecchiano nell'attuazione di scelte consapevoli in tutti gli ambiti di vita, incluso quello alimentare su cui ho focalizzato la mia attenzione. Dall'analisi del P.T.O.F., inoltre, come sopra accennato, si evidenzia una collaborazione attiva dell'Istituto con gli enti territoriali, tra cui risaltano l'Amministrazione Comunale, l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari e le Forze Armate locali. Il documento, inoltre, pone particolare attenzione alla popolazione scolastica, sottolineando come questa sia piuttosto eterogenea: coesistono, infatti, situazioni di benessere economico-culturale, riferite ad alunni provenienti da contesti familiari con genitori laureati e che svolgono attività professionale autonoma, imprenditoriale e/o impiegatizia, con contesti di carenza, riferiti a studenti provenienti da famiglie con difficoltà economica. Tale eterogeneità trova riscontro nei diversi livelli di apprendimento degli allievi, per cui alcuni posseggono in modo appropriato conoscenze e abilità e, orientati, riescono a trasformare le stesse in competenze, mentre altri necessitano di una maggiore attenzione, di tempi più distesi per il consolidamento delle conoscenze e per trasformare queste in abilità. A tale scopo, l'Istituto predispone dei percorsi pomeridiani personalizzati, atti a supportare gli alunni nel loro percorso di crescita e di formazione, alcuni dei quali includono anche attività culinarie.

¹⁰ Organizzazione delle Nazioni Unite, (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Il plesso scolastico di Villa Agnedo, nel quale ho svolto il mio intervento didattico, di recente ristrutturazione, in una situazione sanitaria “normale”, offre numerose opportunità per realizzare una pluralità di interventi diversificati. Purtroppo, nel mio caso, queste possibilità non hanno trovato riscontro, in quanto le norme vigenti e alcuni inconvenienti tecnici hanno notevolmente limitato il mio campo d’azione. La fruizione dell’aula informatica, ad esempio, la quale avrebbe permesso la realizzazione di attività digitali, sfruttando le potenzialità delle tecnologie e delle risorse on-line, è stata limitata da un guasto alla linea Internet della scuola. Allo stesso modo, il malfunzionamento della Lavagna Interattiva Multimediale e del computer di classe hanno impedito la progettazione di esperienze interattive, che avrebbero coinvolto gli studenti in maniera dinamica e accattivante. Questi fattori, alla luce della *SWOT Analysis* realizzata *ex ante* (Allegato n. 1), *in itinere ed ex-post* si sono rivelati degli elementi di svantaggio, dei punti di debolezza interni, che non mi hanno permesso di attuare appieno gli interventi didattici come progettati al principio. La bravura di un insegnante, in ogni caso, si misura anche attraverso la sua capacità di superare o di aggirare gli ostacoli, intrinseci o estrinseci all’ambiente scolastico, trovarne una soluzione, trasformarli in spunti per agire e progettare attività ed interventi sempre diversi e innovativi. L’imprevisto, infatti, è sempre dietro l’angolo. A scuola, la capacità di improvvisare in maniera competente è essenziale, rappresenta, a mio avviso, il fulcro di una didattica efficace e propositiva. Il docente quindi come improvvisatore, peculiarità sottolineata ed enfatizzata a gran voce dalla Prof.ssa Santi¹¹. Un saper improvvisare, però, inteso come “arte esperta” (Santi&Zorzi, 2015)¹², ovvero frutto di un processo di maturazione della professione insegnante, di acquisizione di competenze disciplinari, didattiche, metodologiche e organizzative.

L’improvvisazione – se è tale – non scade nello spontaneismo, ma valorizza l’imprevisto e l’agire che ne scaturisce, anche se non si è preparati, anche se gli aspetti imprevedibili non sono “efficacemente” compresi nell’attività educativa. L’improvvisazione, anzi, porta a creare e modificare l’attività educativa perché sia efficace e generativa rispetto all’imprevedibilità incontrata. L’attitudine improvvisativa comprende non tanto e non solo un saper fare (nell’adattare, interpretare, variare, creare qualcosa) ma anche e profondamente un

¹¹ Zorzi E., Santi M. (2016). *Teacher as Improviser: A Jazz Perspective for Reciprocal Learning*. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 177- 203). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

¹² Santi, M., Zorzi, E. (2015). *The Improvisation Between Method and Attitude: Didactic Potential for Education Today and Tomorrow - L’improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l’educazione di oggi e di domani*. Itinera, N. 10.

saper essere, un saper essere liberi di creare, di cogliere possibilità, di ascoltare, un saper essere aperti a ricevere e ad accogliere. È un'attitudine che apre alla costante possibilità di imparare, di creare un dialogo sensibile al contesto e attento ai bisogni di tutti e di ciascuno; dispone l'insegnante-educatore all'empatia, ad una presenza nel fare intesa come consapevolezza situazionale – with-it-ness (Kounin, 1977), capacità di esserci senza esserci. Apre all'ascolto e all'osservazione per cogliere ciò che accade, per esplorare le opportunità che si danno nel presente, fidandosi di quello che c'è, della relazione, del processo. Chiede di accogliere ciò che accade, accettando anche l'errore e la possibilità di sbagliare, propria ed altrui, ... (Gamelli, 2006). Lontana dall'essere il frutto dello spontaneismo, l'improvvisazione affonda le sue radici in sequenze, abitudini, pratiche ben memorizzate e comprovate, nutrite ed aperte all'istinto immediato, all'insight e all'ispirazione. Ciò sottolinea quanto fondamentale sia e resti l'apprendere dietro l'improvvisazione, un imparare dedicato al conoscere differenti modelli, teorie, tecniche da internalizzare. L'improvvisazione non è mai solo una risposta "reattiva" ad un problema, sebbene una buona improvvisazione sia sempre una risposta adattiva ben riuscita ad un cambiamento. L'improvvisatore adotta un approccio exattivo (Gould, Vrba, 1982) a ciò che sta accadendo, aprendo se stesso all'emergere di esperienze e opportunità alternative, allontanandosi dal rischio dell'impoverimento della ripetizione e della routine, ma anzi sfruttando ripetizione e routine nell'emergere della creatività¹³.

Ecco che talvolta anche io, nel mio percorso, ho dovuto improvvisare, avvalendomi delle competenze maturate nel percorso universitario, sfruttando le possibilità presenti nel contesto, "re-inventandomi" una lezione sulla base delle esigenze e dei *feedback* offerti dagli studenti. Non è stato facile, non sempre sono riuscita a portare gli alunni al traguardo a cui aspiravo, ma non mi sono mai arresa. Come uno *chef*, ho utilizzato gli ingredienti a mia disposizione per creare una ricetta alternativa, improvvisando in maniera competente.

L'ampiezza, la conformazione degli spazi e dell'aula in cui ho lavorato, nonché la possibilità di modificarne il *setting*, mi hanno agevolata nella progettazione di esperienze didattiche plurime e diversificate, che hanno reso il progetto maggiormente aderente alle caratteristiche della classe di mio riferimento. Al contrario, la disposizione dei banchi, posti in maniera individuale su tre file, ha limitato la propensione alla discussione, in quanto gli alunni non avevano la possibilità di vedersi in volto, di comprendere lo stato dell'altro o le sue idee anche in relazione alla sua espressione. Come afferma Carla Rinaldi,

¹³ Camedda, D., Santi, M., Zorzi, E. (2018). *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative*. *Between Improvisation and Inclusion: a "polyphonic" profile for educational professionals*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

<https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-09>.

pedagogista e presidente della Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi, ogni spazio è “spazio relazionale” (n.d.). L’ambiente, infatti, rappresenta “la culla delle relazioni, delle interazioni, delle possibilità, dei limiti. Ma l’ambiente non è un contenitore che accoglie senza interferenze, bensì un “mediatore” perché oggetto/soggetto che s’intreccia fortemente nella trama relazionale che caratterizza i luoghi e, nello specifico, i luoghi educativi”¹⁴. Lo spazio, quindi, può favorire o impedire la comunicazione, può agevolare o ostacolare lo sviluppo di relazioni. Nel mio caso, lo spazio ha, almeno in parte, limitato la relazionalità tra gli alunni. Inoltre, ritengo che la collocazione della cattedra all’estremità dell’aula, come presente nella classe in cui ho lavorato, rappresenti un’eredità della tradizionale visione scolastica ottocentesca, talvolta gerarchica, secondo cui l’insegnante identifica il detentore del sapere assoluto, impegnato in un’operazione di trasmissione di saperi e contenuti agli alunni. Con questo mio pensiero, in ogni caso, non voglio insinuare che le docenti con cui ho collaborato rispecchiassero una tale concezione dell’istituzione educativa; lungi da me giudicare le persone, le loro opinioni, prospettive, credenze e valori educativo-didattici. A mio avviso, però, una modifica del *setting* potrebbe apportare delle migliorie al processo di insegnamento/apprendimento. Nella mia percezione, infatti, lo spazio può essere concepito come un contenitore che favorisce l’interazione sociale, l’esplorazione, l’apprendimento, ma, al tempo stesso, possiede anche un “contenuto” educativo, offre messaggi educativi, è connotato di stimoli volti all’apprendimento. L’ambiente, lo spazio dell’aula e della scuola, diventano, in questo senso, un “terzo educatore” (Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., 2014)¹⁵. Il docente, dunque, sulla base del proprio pensiero pedagogico e della propria visione educativa, può modellare l’ambiente di apprendimento. È sulla base di tale riflessione che durante i miei interventi didattici ho modificato il *setting* dell’aula molteplici volte, destrutturandolo a 360°, nel rispetto dei vincoli sanitari, per creare delle situazioni in cui gli alunni avessero la possibilità di partecipare in maniera maggiormente fluida e dinamica a discussioni e a ragionamenti. Questo, a mio parere, ha permesso l’acquisizione di consapevolezza circa il fatto che la comunicazione non passi esclusivamente attraverso il canale verbale, ma

¹⁴ Rinaldi, C. (n.d.). *Ri-pensare lo spazio come “mediatore pedagogico”*.

<https://percorsiformativi06.it/ri-pensare-lo-spazio-come-mediatore-pedagogico-seconda-parte/>

¹⁵ Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Bergamo: Junior.

anche e, forse soprattutto, mediante quelli non verbale e paraverbale (Lucangeli & Vullo, 2021, pp. 51-52).¹⁶ In aggiunta, la decostruzione del tradizionale *setting* d'aula ha favorito, come sottolineato dalla mia tutor mentore, lo sviluppo di un clima positivo e propositivo, nel quale i valori dell'inclusione, dell'aiuto, del rispetto, del reciproco sostegno e della co-costruzione di saperi e conoscenze, non solo tra studenti, ma anche tra alunni e docenti, hanno trovato la strada per sbocciare e fiorire, per manifestarsi in maniera evidente.

1.3 La classe

La classe in cui ho svolto il percorso di Tirocinio di quest'ultima annualità, definibile Microsistema, secondo la prospettiva di Bronfenbrenner, è la classe terza del plesso scolastico di Villa Agnedo, composta da 10 alunni, di cui 3 bambine e 7 bambini. A seguito delle osservazioni iniziali e sulla base dell'esperienza maturata grazie allo studio della lingua spagnola, mi sono gradualmente resa conto che nel gruppo era presente un'alunna non italofona. L'accento e l'intonazione nella dialettica, infatti, erano inconfondibili. La mia ipotesi ha trovato conferma attraverso un confronto con la docente di classe, la quale mi ha confermato che G. è una studentessa di origine venezuelane, arrivata in Italia a metà dello scorso anno scolastico. Dalla fase diagnostico-osservativa è emerso come l'alunna non dimostrasse particolari difficoltà nella comunicazione orale e nella comprensione, mentre la produzione scritta risultasse talvolta carente. Queste informazioni, evidenziate durante l'osservazione e il colloquio iniziale, hanno trovato riscontro durante lo sviluppo del percorso alimentare, in particolar modo nelle attività assegnate per casa, in cui era richiesta la scrittura di brevi frasi o di appunti. A seguito della lettura dell'articolo di Dal Zovo e Demo, relativo ai fenomeni di *push e pull out* (2017)¹⁷, la frequente uscita dall'aula di un alunno ha destato in me un "campanello d'allarme". Ho cercato di indagare le motivazioni alla base di tali uscite, senza però trovare una risposta esaustiva da parte dell'insegnante di classe. Di conseguenza, mi sono rivolta alla docente di sostegno, nonché mia tutor mentore, la quale mi ha spiegato che G. presenta una certificazione ai

¹⁶ Lucangeli, D., Vullo, L. (2021). *Il corpo è docente. sguardo, gesti, ascolto, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Trento: Erickson.

¹⁷ Dal Zovo, S., Demo, H. (2017). *I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. Push and pull out Phenomena: The teachers' point of view*. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

sensi della L. 104/92. In un momento di confronto *in itinere* sono stata informata circa le difficoltà dello studente, che si manifestano prevalentemente sul piano della scrittura e della lettura. L'alunno, infatti, è in grado di scrivere e di leggere alcune sillabe o parole di cui conosce il significato, mentre l'area della comprensione e della produzione orale si attestano in linea con quelle dei compagni. Durante il periodo osservativo iniziale, ho assistito ad alcuni momenti di lavoro individualizzato dello studente, che mi hanno permesso di comprendere modalità e tipologie di esercizi adatti alle sue potenzialità, situazioni utili per la progettazione didattica. In classe, inoltre, era presente un'alunna celiaca, vincolo che ho tenuto in considerazione nella predisposizione delle attività in cui era previsto l'assaggio di alimenti. L'osservazione diagnostica, oltre a consentirmi di individuare le specificità di ciascun alunno, mi ha permesso di delineare un profilo globale e generale della classe, sia per quanto concerneva l'aspetto relazionale sia per quanto riguardava il temperamento del gruppo. Nel complesso, per la prima parte dell'anno è emersa una positività nei rapporti interpersonali sia tra discenti sia tra studenti e docenti, situazione che nel corso del tempo si è modificata, richiedendo l'intervento diretto delle docenti. In determinate occasioni, infatti, alcuni alunni tendevano a primeggiare sui compagni, mentre altri aderivano passivamente alle idee e alle posizioni espresse. Durante il percorso di Tirocinio ho riflettuto analiticamente sulle motivazioni che possono aver generato questo cambiamento piuttosto evidente all'interno della classe, confrontandomi con la tutor mentore per comprendere se le mie azioni o la mia presenza incidessero sullo squilibrio osservato. Purtroppo, non siamo giunte a una conclusione a riguardo, dimostrando come, in alcuni casi, le dinamiche che si instaurano all'interno del gruppo di studenti, nel Microsistema a cui Bronfenbrenner fa riferimento, rimangano celate e incomprese all'insegnante, modificando comunque l'intero assetto e il clima relazionale. Nonostante questo, ritengo fondamentale che il docente sia in grado di percepire e di cogliere i cambiamenti che si manifestano in aula, al fine di rispondere adeguatamente, con la propria persona e le proprie competenze, alle nuove esigenze manifestate. Solo in tal modo, infatti, sarà possibile garantire lo sviluppo di un ben-essere generale, fattore della creazione di un equilibrio positivo che garantisca il perseguimento dei propri obiettivi e la realizzazione personale e professionale da parte di tutti e di ciascuno. Forse, ripensando al mio percorso, avrei potuto realizzare un sociogramma, utile per analizzare le dinamiche di classe. Probabilmente tale strumento mi avrebbe fornito una

panoramica più completa e accurata delle relazioni presenti all'interno del gruppo-classe, agevolando la comprensione dei cambiamenti in essa osservati. Purtroppo non è possibile tornare indietro nel tempo e cambiare lo svolgersi degli eventi, ma ogni errore, ogni mancanza, può essere utilizzata come strumento per il miglioramento in ottica futura. Dagli errori si apprende, sempre. Come afferma Lucangeli, l'errore non è un nostro nemico, bensì un nostro alleato, ci permette di guardarci dentro, di riflettere e di ripartire, sostenuti da chi ci sta attorno (Lucangeli, 2019)¹⁸. Durante la mia presenza in classe, inoltre, ho assistito ad alcune situazioni di apprendimento in cui si sono manifestati atteggiamenti di rivalità e di competizione, intesi in senso negativo, dimostrati attraverso il confronto delle prestazioni, dei voti ottenuti o dei tempi impiegati per lo svolgimento di un compito (Allegato n. 2). Ho notato, infatti, come gli studenti focalizzassero la loro attenzione non tanto sugli errori commessi e sulle conoscenze interiorizzate, quanto sul voto ottenuto. Questo mi ha profondamente toccata. In queste occasioni, infatti, devo ammettere di essermi sentita sconfitta, in quanto incapace, almeno in parte, di trasmettere il vero valore dell'apprendimento agli studenti. *Imparare*, dalla forma latina *imparāre*, composta del prefisso rafforzativo *in* e del verbo *parāre* (procurare), propriamente significa procacciarsi una nozione, impadronirsene, mettersi in grado di saper fare qualcosa. Non sono riuscita a far comprendere ai miei alunni l'importanza di impadronirsi di una conoscenza per se stessi, quale strumento di crescita e di sviluppo personale, come fuoco interiore che spinge alla ricerca continua e costante, non come tramite per dimostrare qualcosa a qualcuno, per manifestare la propria superiorità. Riflettendo a posteriori, credo sarebbe stato opportuno somministrare agli studenti un questionario che indagasse la loro percezione nei miei confronti prima e dopo l'intervento, al fine di ottenere un riscontro diretto relativo alla mia efficacia e alle mie competenze quale docente. Tale questionario, inoltre, avrebbe fornito un supporto ulteriore per il mio processo di autovalutazione e per il miglioramento e la maturazione personale e professionale. Mi prefiggo, nel futuro, qualora ve ne fosse l'occasione, di predisporre uno strumento atto ad indagare tale aspetto della mia figura professionale, al fine di una crescita e di una maturazione costante.

¹⁸ Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento: Erickson

La fase osservativa iniziale del Tirocinio, in aggiunta, mi ha sostenuta nella progettazione e nella predisposizione di attività che potessero essere adatte e adattate alle caratteristiche e alle modalità di apprendimento degli studenti, con particolare attenzione alle competenze e ai bisogni specifici, in accordo con il principio di individualizzazione del processo di apprendimento e di valorizzazione dei talenti di tutti e di ciascuno. Obiettivo del percorso di Tirocinio, infatti, oltre a trasmettere la mia passione per la cucina e a sviluppare la consapevolezza per un'alimentazione sana e sostenibile, è stato quello di garantire a ciascun alunno la possibilità di esprimere le proprie capacità e potenzialità attraverso attività e proposte di lavoro diversificate, che attribuissero a ogni studente l'opportunità di trovare la via migliore per l'espressione della propria persona e per il raggiungimento del successo formativo e personale.

Durante i miei interventi didattici gli alunni hanno sempre dimostrato una vivace curiosità cognitiva, affrontando con interesse le attività proposte. "Grazie mille maestra

Alessia di averci fatto fare tutte queste belle cose", "Mi è piaciuto tutto tantissimo", "A me è piaciuto fare lo Strudel ma sono triste perché martedì te ne vai", "A me è piaciuto più di tutto fare la mia piramide alimentare con le immagini dei volantini dei negozi". Questi sono alcuni pensieri che gli studenti mi hanno lasciato a conclusione del percorso, delle evidenze, a mio avviso, del



Figura 2 - Feedback grafico fornito da uno studente a conclusione del percorso didattico.

gradimento delle attività proposte e della valenza del progetto alimentare. In particolare modo, le proposte di lavoro di gruppo sono state accolte con motivazione ed entusiasmo, sollecitando situazioni di discussione e di conversazione in cui è emersa la disponibilità al confronto attivo, propositivo e collaborativo. Durante le fasi di lavoro, gli alunni si sono dimostrati laboriosi e costruttivi, e, influenzati dall'ambiente relazionale disteso, di accettazione e di assenza di giudizio hanno apportato alle attività contributi personali significativi. Comprendendo l'efficacia della metodologia di lavoro collettiva e cooperativa, ho cercato di dar vita a una "comunità di pratiche", che, nella mia personale visione, può essere rappresentata da una rete in cui gli alunni, oltre ad apprendere conoscenze,

tecniche e procedure, elaborano anche modi, relazioni sociali e pratiche collaborative, essenziali per lo sviluppo di competenze sociali e civiche di cui la società attuale si alimenta. Si tratta, dunque, di un lavorare insieme per costruire un “saper fare”, in cui il ruolo del docente è quello di sostegno e di problematizzazione. Come afferma Pontecorvo (2000), "Il gruppo dei coetanei può lavorare insieme per fare, ma soprattutto può lavorare insieme per pensare, cioè per decidere [...]. Il gruppo fornisce un supporto in situazioni molto diverse, nel momento in cui serve mettere insieme gli elementi che ciascuno di noi ha pensato, in cui c'è co-costruzione, cioè una costruzione comune, un mettere insieme aggiungendo qualcosa di nuovo e diverso rispetto al risultato individuale".¹⁹

1.4 Gli strumenti per la raccolta dei dati

Nelle fasi osservative iniziali del percorso di Tirocinio, per analizzare le modalità di conduzione della lezione, mi sono avvalsa della griglia osservativa proposta da Cisotto, efficace per rilevare e documentare i processi di insegnamento/apprendimento. Inoltre, assieme ad alcune colleghe abbiamo realizzato una griglia per l'osservazione di una lezione, che si è configurata come un ottimo supporto per registrare le modalità con cui queste venivano articolate e gestite dall'insegnante di classe (Allegato n. 3). Sulla base di quanto emerso attraverso questi due strumenti, ho avuto la possibilità di avvicinarmi alla prassi didattica della docente, creando una continuità metodologico-didattica per gli alunni, e di adattare le mie proposte alle peculiarità del gruppo-classe. Ritengo, infatti, che l'armonia metodologico-didattica, soprattutto per dei bambini che si trovano nelle prime fasi del processo di apprendimento, sia essenziale per agevolarne uno sviluppo armonico, integrato e funzionale. Al tempo stesso, questa linearità e sistematicità rendono l'acquisizione di conoscenze e di competenze maggiormente fluida, limitando la “destabilizzazione” cognitiva degli studenti nel processo apprenditivo. Durante l'osservazione, inoltre, ho messo in pratica le competenze maturate lo scorso anno attraverso il laboratorio sull'analisi di caso e quelle relative alla tecnica dei sei cappelli per

¹⁹ Pontecorvo, C. (2000). *Dinamiche dell'innovazione a scuola*, in A. Talamo (a cura di), *Apprendere con le nuove tecnologie*, Firenze: La Nuova Italia.

pensare di De Bono (2013)²⁰, le quali mi hanno permesso di analizzare e interpretare le dinamiche di apprendimento in maniera critica e oggettiva, decentrandomi dal mio consueto punto di vista. Come afferma Sclavi (2003), infatti, “[...] quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista”²¹. Al fine di individuare i vincoli e le opportunità dell’aula e dell’edificio scolastico in cui ho svolto il progetto, inoltre, ho predisposto una griglia di analisi, corredata da documentazione fotografica. La fase diagnostica iniziale, di ricognizione, così la potrei definire, è risultata essenziale nella predisposizione delle attività, in quanto in fase progettuale sono stata indotta a modificarle numerose volte, tenendo in considerazione le caratteristiche dell’aula e le limitazioni da esse derivanti. L’ampio spazio a disposizione nell’aula mi ha consentito di modificare il *setting* tradizionale, predisponendo situazioni di *Cooperative Learning* e di didattica attiva a 360°. Le linee guida relative alla situazione sanitaria vigenti nell’Istituto hanno permesso la realizzazione di una pluralità di attività didattiche diversificate, interessando anche la dimensione del gruppo. Tali opportunità sono risultate essenziali nella progettazione del percorso, permettendomi di spaziare attraverso un’ampia proposta metodologica, che ha implicato esperienze individuali, di coppia, di gruppo e cooperative, attività maggiormente “statiche” e altre, per così dire, “dinamiche”, che hanno coinvolto il corpo nella sua globalità (nel corso della Relazione si troverà una descrizione maggiormente dettagliata di tali momenti didattici). Attraverso la collaborazione con alcune compagne, inoltre, ho realizzato una griglia per l’analisi e la registrazione di specifici atteggiamenti e comportamenti messi in atto dagli studenti durante le ore di lezione. La tabella è stata utilizzata in fase di osservazione diagnostica iniziale, durante lo svolgimento di alcuni miei interventi e durante alcuni momenti di lavoro cooperativo degli alunni, al fine di osservare e annotare eventuali cambiamenti o modifiche nei comportamenti da parte dei bambini. Grazie allo strumento in questione sono riuscita ad adattare i miei interventi e le attività alle caratteristiche e alle peculiarità dei vari soggetti, rendendo il progetto maggiormente inclusivo e attento all’individualità di tutti e di ciascuno, nel rispetto dei principi sanciti dall’*Index per l’Inclusione* e dall’*Universal Design for Learning*. Al fine di progettare un percorso rispondente alle esigenze educativo-didattiche degli studenti,

²⁰ De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Segrate, Rizzoli.

²¹ Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili – Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Torino: Mondadori Bruno, p. 56.

ancorato alla normativa vigente, ma anche alle mie personali inclinazioni, rilevanti sono state le osservazioni sistematiche svolte nei momenti di intervallo mattutino, grazie alle quali ho potuto indagare le abitudini e le preferenze alimentari degli alunni. A mio avviso, le scelte relative alla merenda consumata a scuola rispecchiano non soltanto i gusti dei bambini, ma anche le consuetudini alimentari delle famiglie e, in prospettiva più ampia, della comunità. Lungi da me giudicare le decisioni personali, ma credo che queste derivino, almeno in parte, da una mancanza di informazione e da una scarsa consapevolezza relativa alla sana alimentazione e alla sua sostenibilità. In allegato, a sostegno di questo mio pensiero, ho inserito alcuni questionari somministrati in fase preliminare per indagare le conoscenze, la consapevolezza e le abitudini alimentari degli alunni (Allegato n. 4). Oltre ad alcune domande conoscitive generali, volte a scoprire i gusti e le preferenze degli alunni, nella scheda ho inserito alcuni quesiti atti ad analizzare le conoscenze e le percezioni degli stessi circa i principi della corretta alimentazione. In particolar modo, ritengo significativa la domanda relativa l'importanza della colazione (quesito numero 6), in quanto, a mio avviso, mette in luce i diversi livelli di consapevolezza alimentare presenti in aula. Sulla base delle informazioni ricavate dalle risposte al questionario, ho progettato e calibrato i miei interventi didattici, adattandoli alle conoscenze e ai saperi manifestati dagli studenti.

2. L'intervento didattico

2.1 Motivazioni, obiettivi e valori guida del progetto

“*Der Mensch ist was er isst*”²² – L'uomo è ciò che mangia – sosteneva nella seconda metà dell'Ottocento il filosofo tedesco Ludwig Feuerbach, espressione volta a sottolineare la stretta correlazione tra alimentazione e salute, nutrizione ed essenza dell'essere umano. “Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile” rappresenta, invece, il secondo obiettivo inserito all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Sono queste due direttrici fondamentali per l'uomo e per il pianeta, complesse ed intrecciate, che mi hanno motivata nel pensare, progettare e proporre agli studenti di una classe terza primaria un percorso che mirasse alla consapevolezza relativa la sana alimentazione e l'importanza di attuare scelte sostenibili e attente nel momento dell'acquisto di generi alimentari. Ulteriore fattore motivazionale che mi ha sostenuta nella creazione del progetto originario “*Let's make the Strudel*” risiede nel mio amore per la cucina, sviluppato fin dalla prima infanzia, passione che cerco di trasmettere quotidianamente ai miei famigliari. Il mio desiderio era quello di far percepire questo amore ai “miei” alunni, al fine di generare in loro il desiderio di scoprire nuovi sapori e sperimentare culture alimentari diverse, coniugati alla valorizzazione della tradizione gastronomica locale e all'attenzione nella selezione di prodotti a Km0 e regionali. Credo che sviluppare un interesse alimentare, connesso alla promozione del territorio negli alunni odierni, cittadini del domani, rappresenti un obiettivo imprescindibile per l'istituzione scolastica, chiamata a gran voce a collaborare per il benessere non soltanto dello studente, ma dell'intero pianeta. Ritengo, inoltre, che la tematica trattata abbia rappresentato un'eccellente modalità per mettermi in gioco *in toto*, sia sotto il profilo professionale, attraverso il coinvolgimento di una pluralità di attori, la realizzazione di un intervento sistemico e, al tempo stesso, sistematico, sia sotto quello personale, esplicitando le mie passioni, i miei interessi e mettendo a disposizione della comunità



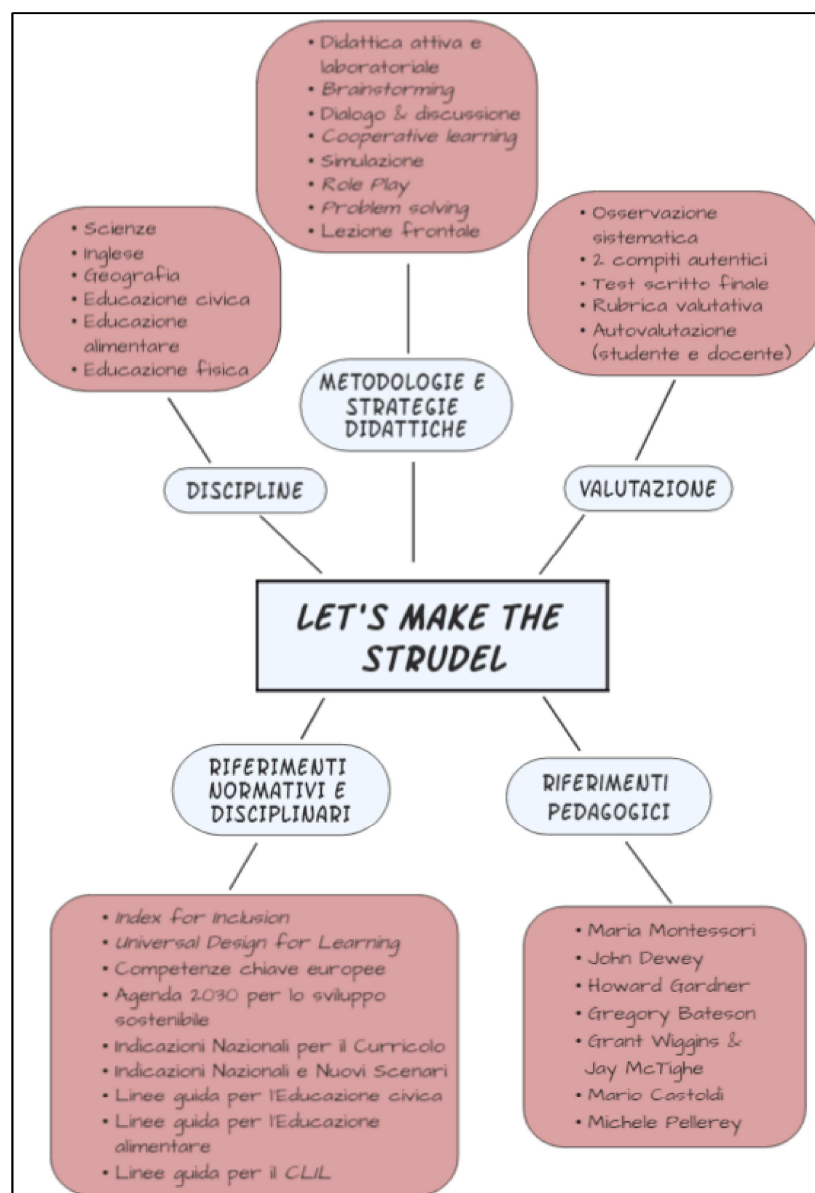
²² Feuerbach, L. (1850). *Die Naturwissenschaft und die Revolution*.

educante le mie conoscenze e competenze. Oltre a ciò, il Tirocinio dell'annualità ormai conclusa mi ha permesso di sviluppare un'intenzionalità educativa rivolta alla comunità, connessa alla mia tacita assunzione di responsabilità nell'attuazione di scelte che rispettino e salvaguardino l'ambiente e, di conseguenza, la collettività. Attraverso tale progetto, dunque, il mio obiettivo mirava a far comprendere agli studenti come tutti noi, nel nostro piccolo, con delle semplici azioni quotidiane, possiamo dare il nostro contributo nel preservare le ricchezze e le eccellenze locali, promuovendole su scala nazionale. Allo stesso tempo, ulteriore valore guida del progetto originario era rappresentato dall'incremento di interesse nei confronti della corretta alimentazione, dei principi che ne stanno alla base e della capacità di attuare scelte salutari al momento del pasto.

La seconda parte del progetto, realizzata in lingua inglese, ha avuto come suo principio guida, valore fondante e fondativo, lo sviluppo della competenza nella lingua straniera, connesso alla scoperta del territorio e all'acquisizione di consapevolezza territoriale. Obiettivo fondamentale della società contemporanea e dell'educazione, infatti, è rappresentato dal saper interagire in modo positivo e costruttivo con le altre persone, attraverso comportamenti significativi che riguardano sia il vissuto personale sia la qualità delle relazioni tra gli esseri umani. Parlando di "vissuto personale" non si possono escludere salute e alimentazione, aspetti della vita carichi di valenze emotive ed affettive, che ho cercato di coinvolgere nella mia ricetta educativa.

2.2 Riferimenti teorici, disciplinari, normativi e didattici

Nella pagina seguente è inserito uno schema riassuntivo del mio percorso di Tirocinio, in cui vengono esplicitati riferimenti normativi, disciplinari e pedagogici su cui mi sono basata nella predisposizione del percorso alimentare. Lo schema riporta, inoltre, le discipline coinvolte nel percorso, le metodologie, le strategie didattiche utilizzate nella conduzione degli interventi e gli strumenti utilizzati in fase valutativa.



Nella progettazione del mio percorso di Tirocinio, fondamentale è stato il riferimento epistemologico alle Linee guida per l’Educazione Alimentare, redatte dal MIUR nel 2015. Il documento riporta “l’Educazione Alimentare scolastica non può essere considerata materia a sé stante, ma deve necessariamente costituire una presenza continua e diffusa nei curricula di ogni materia, nel segno di quell’unità del sapere, base del nostro stesso comportamento alimentare. La didattica scolastica potrà quindi svilupparsi in maniera trasversale e interdisciplinare, collocando i temi dell’alimentazione di volta in volta all’interno delle singole materie e discipline”²³. Nell’esperienza formativa degli alunni,

²³ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, (2015). *Linee guida per l’educazione alimentare*, p. 23.

quindi, l'educazione alimentare contiene in sé un potenziale educativo trasversale e interdisciplinare che spetta ai docenti, in questo caso a me, declinare in attività didattiche specifiche, con l'obiettivo di sviluppare e ampliare competenze potenzialmente trasferibili in qualsiasi contesto di vita e applicabili a ogni disciplina. Le Linee guida, inoltre, evidenziano l'importanza di coniugare momenti informativi ad esperienze pratiche, manipolative e sensoriali, mirate a far comprendere agli alunni l'importanza dei sensi in rapporto al cibo. In questa prospettiva, quindi, parte del mio intento didattico era connesso alla costruzione di un percorso sensoriale sul tema alimentare, che si sviluppasse in armonia con la crescita psico-fisica dell'individuo. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo e le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari hanno costituito i documenti di riferimento per individuare obiettivi, traguardi e finalità da perseguire, sulla base dei quali declinare l'intervento didattico. Le Indicazioni, come uno dei punti cardine del profilo delle competenze al termine del primo ciclo, riportano lo studente "ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita [...]" (p.16)²⁴. Ritengo tale passaggio esplicativo del percorso che dovrebbe essere messo in atto dall'istituzione scolastica al fine di promuovere nell'alunno la consapevolezza di sé, delle scelte in ambito alimentare e delle ricadute che queste possono avere sulla sua persona, obiettivo che mi ha motivata ad intraprendere tale percorso. In accordo con il principio di trasversalità delle competenze, enfatizzata dalle Indicazioni ministeriali, il progetto è stato declinato in una pluralità di ambiti disciplinari, quali le scienze, l'educazione fisica, la storia e la geografia. Altro riferimento epistemologico guida nella progettazione della mia ricetta educativa è rappresentato dalle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica. Queste, come uno degli obiettivi da raggiungere al termine del primo ciclo, riportano la capacità dell'alunno di "[...] comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente" (p.6)²⁵, fine che, con le mie limitate competenze, ho cercato di trasmettere agli studenti, attraverso una presa di coscienza nell'attuare scelte responsabili per il proprio benessere, per quello della comunità e dell'intero ecosistema. "Comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali" e "promuove il rispetto verso gli altri,

²⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

²⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

l'ambiente e la natura [...]” rappresentano due nuclei tematici da perseguire secondo le Linee guida in analisi, traguardi e principi cardine del mio percorso. Senza alcun dubbio, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, redatta dall'ONU nel 2015, ha costituito un ulteriore riferimento epistemologico a sostegno del mio intervento didattico. All'interno del documento sono presenti 17 obiettivi generali da perseguire da parte dei governi dei 193 stati membri delle Nazioni Unite, con il fine di salvaguardare il pianeta attraverso una presa di coscienza dell'importanza della sostenibilità, declinata in ogni contesto di vita. Tra questi obiettivi generali, l'obiettivo numero 2, ovvero “Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione, promuovere un'agricoltura sostenibile” e l'obiettivo 3 “Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età” hanno rappresentato il valore guida del mio progetto. Queste finalità, a mio avviso, rappresentano due direttrici fondamentali per l'uomo e per il pianeta, che la scuola non può ignorare. Ritengo, infatti, che introdurre gli alunni alle problematiche relative la fame, la povertà alimentare e le conseguenze negative che derivano dall'assenza di conoscenze sulla sostenibilità alimentare rappresenti il punto di avvio per un percorso più ampio, trasferibile nel contesto familiare e, perché no, anche in quello sociale. In fase progettuale, essenziale è stata l'analisi delle 8 Competenze Chiave europee, rinnovate nel 2018 dall'Unione Europea. In particolar modo, le competenze che ho cercato di declinare nella pratica, di tradurre in azioni educativo-didattiche, hanno riguardato la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza e la competenza imprenditoriale. La seconda competenza rappresenta la *skill* essenziale che permette all'alunno di agire come cittadino consapevole e responsabile, nonché di partecipare attivamente alla vita sociale e civica, in questo caso cosciente delle scelte attuate sotto il profilo alimentare, al fine di tutelare e valorizzare i prodotti locali, riducendo l'impatto sull'ecosistema. La terza competenza, ovvero l'imprenditorialità, sulla base della mia personale esperienza spesso sottovalutata e trascurata nel contesto scolastico, si rispecchia nella capacità del soggetto di analizzare la realtà in maniera critica e razionale. L'oggettività che ne deriva diviene fondamentale nel momento in cui si è chiamati ad attuare delle scelte mirate al ben-essere della comunità e del pianeta, poiché permette di ampliare lo sguardo, decentrandosi dalla propria persona. Al fine di attuare scelte consapevoli in campo alimentare diviene fondamentale lo sviluppo delle abilità sociali. Le

abilità sociali possono essere descritte come “un insieme di comportamenti motivati, e cognitivamente controllati che permettono ad una persona di iniziare, sviluppare, mantenere ed affrontare in modo efficace una buona relazione con gli altri e un buon inserimento nell’ambiente che lo circonda. La competenza sociale è il livello di expertise raggiunto nell’uso di un insieme coerente di abilità relazionali [...]” (Comoglio, 1999)²⁶. Nella definizione di Chadsey-Rusch (1992, p. 406)²⁷ le abilità sociali sono definite come “comportamenti appresi, orientati verso un obiettivo, e governati da regole che variano in funzione alla situazione e al contesto; che si basano su elementi cognitivi ed affettivi osservabili e non osservabili, in grado di elicitare negli altri risposte positive o eventualmente neutrale, e di evitare una risposta negativa”. Come si può desumere, quindi, le abilità sociali non sono innate, ma frutto di un apprendimento, determinate da processi educativi sperimentati nello stare con gli altri, e “meta-dirette”, ovvero strumentali al perseguimento di uno specifico obiettivo. Poiché tutti noi utilizziamo i nostri comportamenti sociali al fine di raggiungere degli obiettivi, le abilità sociali rappresentano il “mezzo” attraverso cui soddisfare le proprie e altrui esigenze sociali. Esigenze sociali tra cui rientra, senza alcun dubbio, il “sapersi comportare in specifici contesti sociali”, obiettivo che può rispecchiarsi nell’attuare scelte sostenibili ed etiche a livello alimentare, per la propria salute, quella della società e del pianeta in generale. Per le ragioni sopra delineate, all’interno del mio progetto ho attribuito particolare enfasi allo sviluppo di tali capacità, attraverso l’utilizzo di strategie e tecniche didattiche che ne supportassero la crescita. Le competenze sopra citate, inoltre, configurandosi come trasversali, permettono un’interazione e un’integrazione tra conoscenze e competenze disciplinari, favorendo l’acquisizione di capacità e di abilità fondamentali per il successo in ogni ambito di vita.

Riferendomi in particolar modo alla seconda parte del progetto, un orientamento essenziale mi è stato fornito dalle indicazioni MIUR relative al *CLIL* e dai riferimenti in merito presenti in ambito internazionale. Sul sito della Commissione Europea dedicato al multilinguismo e, in particolare, a “quale ruolo svolge l’UE nella promozione delle lingue” si legge “Le lingue straniere sono fondamentali per offrire ai cittadini europei la possibilità di

²⁶ Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*. - 2. ed. riv. – Roma: LAS.

²⁷ Chadsey-Rusch, J. (1992). *Toward defining and measuring social skills in employment settings*. *American Journal on Mental Retardation*

circolare, lavorare e studiare in tutta Europa. Ciò consentirà di rafforzare la crescita e l'occupazione e migliorare il tenore di vita". Inoltre, nell'ambito del quadro strategico ET2020 (Education Training 2020) per la cooperazione europea, nel settore dell'istruzione e della formazione, la Commissione europea e gli Stati membri si impegnano a lavorare congiuntamente per attivare delle strategie volte a migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue nell'UE, ponendosi come priorità il "rafforzare l'efficienza dell'insegnamento attraverso l'apprendimento integrato di contenuto e lingua" (MIUR, 2012)²⁸. Il CLIL rappresenta un approccio che coinvolge contenuto e lingua nella stessa misura. Questi vengono appresi in maniera integrata, vengono cioè collegati l'uno all'altro e trattati come se fossero una cosa sola: la lingua verrà appresa attraverso il contenuto e il contenuto verrà insegnato ed appreso attraverso la lingua"²⁹ (MIUR - Direzione Generale Ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica, 2012). Il CLIL, dunque, si configura come un approccio metodologico che prevede l'insegnamento di una disciplina non linguistica, nel mio caso l'educazione civica, in lingua straniera veicolare, al fine di integrare l'apprendimento all'acquisizione di contenuti disciplinari, creando ambienti di apprendimento che favoriscano atteggiamenti plurilingue e sviluppino consapevolezza multiculturale. In particolar modo, questi due elementi mi hanno motivata a riprogettare il percorso alimentare avvalendomi della metodologia CLIL, consapevole del fatto che questa avrebbe potuto favorire l'inclusione all'interno del contesto classe. L'utilizzo di tale metodologia, inoltre, ha favorito il riconoscimento della centralità dell'allievo nel processo apprenditivo, permettendo l'utilizzo di strategie di *Problem solving* e del cosiddetto *Task based learning*. La metodologia CLIL, inoltre, mi ha permesso di organizzare situazioni di apprendimento centrate sul *Cooperative learning* e sulla dimensione del gruppo, funzionali a sostenere motivazione e desiderio di apprendere. In aggiunta, ho intrapreso un percorso in lingua inglese, anche avvalendomi delle competenze apprese e sviluppate nel mio percorso presso il liceo linguistico, in una prospettiva di apprendimento *life long learning*.

Oltre ai riferimenti sopra citati, anche il modello TPCK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*) mi è stato di aiuto nella progettazione del percorso didattico, in

²⁸ MIUR. (2012). *Linee guida per percorsi CLIL*.

²⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Linee guida per percorsi CLIL*, estratto da MIUR - Direzione Generale Ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica - Ufficio II – Gruppo di lavoro "E-CLIL – per una didattica innovativa".

quanto ha agevolato la connessione tra i saperi disciplinari da insegnare agli alunni, l'aspetto pedagogico, ovvero il come, le modalità attraverso cui trasmettere e permettere l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze, e la componente tecnologica, oggi imprescindibile nel contesto scolastico, così come in qualsiasi ambito della vita quotidiana. Purtroppo, a causa delle restrizioni e dei vincoli presenti nella scuola di mia afferenza, di cui ho preso coscienza durante lo svolgimento del progetto, sono stata limitata sul versante relativo alle tecnologie (TK). In fase progettuale, infatti, avevo predisposto molteplici attività da svolgere attraverso risorse digitali e on-line, che non hanno potuto trovare attuazione a causa del mancato funzionamento degli apparecchi tecnologici e delle limitazioni prescritte dalla Dirigente Scolastica. In questo senso, ho dovuto applicare molta flessibilità, trasformando gli interventi tecnologici in interventi analogici, meno dinamici e interattivi per gli studenti, ma comunque funzionali ai traguardi da raggiungere.

I riferimenti pedagogici, le figure significative che mi hanno guidata nella progettazione del percorso di Tirocinio, ciascuna con i propri insegnamenti e le proprie teorie di riferimento, scoperte durante questo lungo cammino universitario, sono state prevalentemente Howard Gardner, Maria Montessori, Gregory Bateson e John Dewey. La conoscenza della teoria delle Intelligenze Multiple di Gardner, appresa attraverso il corso di Didattica generale, ha instillato in me delle domande essenziali "Come posso raggiungere ogni studente e fare in modo che comprenda profondamente?", "Come posso favorire la conoscenza e la consapevolezza del proprio stile di apprendimento e dei processi cognitivi negli studenti?". In relazione a ciò, nella pianificazione delle lezioni non avrei potuto privilegiare l'utilizzo di un unico canale, poiché in questo modo non avrei raggiunto tutti gli alunni. Per tale ragione, nel percorso alimentare ho cercato di includere attività che potessero sviluppare e accendere le diverse intelligenze a cui Gardner fa riferimento, rendendo le lezioni maggiormente dinamiche, fluide e diversificate. In tal modo, inoltre, ho cercato di dar vita a una mediazione didattica che favorisse la comprensione dei contenuti essenziali del percorso alimentare, e, soprattutto, permettesse l'acquisizione di padronanza degli strumenti di accesso ai vari ambiti culturali, affinché l'alunno acquisisse la competenza necessaria per costruire il sapere in autonomia. Tenendo presente quanto delinea lo stesso Gardner, attraverso il processo di mediazione didattica ho cercato di facilitare la mobilitazione delle diverse intelligenze, in accordo con

gli obiettivi, i contenuti, le attività e le strategie pensate in fase progettuale. Inoltre, comprendere la combinazione di intelligenze dominanti in ogni alunno mi ha agevolata nella personalizzazione della didattica per tutti e per ciascuno, poiché il prevalere dell'una o dell'altra intelligenza determina la specifica modalità di apprendimento. In tal modo, sono stata in grado di utilizzare una prassi di insegnamento che consentisse a ogni alunno di apprendere il più possibile secondo i modi, i tempi, i ritmi, gli stili a lui maggiormente congeniali. Per cercare di aprire le diverse porte delle intelligenze e garantire un accesso plurimo alle conoscenze, ho diversificato il materiale didattico al fine di valorizzare differenti stili cognitivi, stimolare molteplici modalità conoscitive e permettere la partecipazione alle attività a tutti gli studenti, sulla base delle proprie potenzialità. L'istruzione, infatti, si configura essere la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza. Secondo la concezione della conoscenza proposta da Dewey, conoscere implica il modificare l'oggetto e la realtà con il pensiero, interagire con il mondo. Apprendere, dunque, significa sviluppare e modificare attivamente le idee. Anche io, con le mie limitate potenzialità educative, ho cercato di attuare un processo di insegnamento basato sulla trasformazione dinamica delle idee e delle credenze degli studenti, in stretta connessione con la realtà concreta. In questo senso, dunque, l'attività di apprendimento si esplica in un fare continuo, gli studenti apprendono, interiorizzano concetti, abilità e competenze, poiché impegnati attivamente nella ricerca, nel fare e nello sperimentare. Questo rappresenta il cuore del cosiddetto *Learning by doing*, letteralmente imparare facendo. Durante il percorso alimentare ho cercato di fare di tale principio la mia guida, consapevole del fatto che è attraverso la sperimentazione e l'azione pratica che l'apprendimento può diventare significativo e profondo per gli alunni. Anche noi adulti, infatti, impariamo meglio quando facciamo qualcosa, ci ricordiamo in maniera più dettagliata nel momento in cui eseguiamo qualcosa concretamente. Lo stesso vale anche per i bambini. E, forse, il valore dell'esperienza, del fare e dell'agire, in questi soggetti che si trovano all'inizio del proprio percorso di crescita ha una pregnanza ancora maggiore. Come afferma lo stesso Dewey, infatti, l'educazione e l'esperienza mantengono tra loro una connessione organica e, di conseguenza, l'uomo viene educato, almeno in parte dal suo vissuto, da ciò che sperimenta durante la propria vita. Nella progettazione del percorso alimentare, dunque, ho cercato di realizzare delle attività pratiche, laboratoriali ed esperienziali, che permettessero agli alunni di imparare facendo, di

mettersi in gioco attivamente e personalmente, per costruire il proprio sapere. Solo in tal modo, a mio avviso, è possibile attivare quel circolo virtuoso che sostiene e motiva il processo apprenditivo. Secondo lo psicologo americano, infatti, nell'esperienza di apprendimento risultano fondamentali tre momenti: "Fare", declinato nello sperimentare concretamente, "Riflettere", ovvero condividere reazioni, pensieri, idee e "Processare", inteso come analizzare l'esperienza, "Applicare", ovvero generalizzare, quale modalità di connessione tra l'esperienza diretta e gli esempi presenti nel contesto reale, e applicare quanto appreso in un contesto differente, trasferire le competenze e le conoscenze acquisite in una realtà differente rispetto a quella precedentemente sperimentata. Questi elementi hanno costituito gli ingredienti fondamentali della mia ricetta educativa, la mia guida nell'esecuzione dello Strudel. Penso, anche in relazione ai *feedback* ricevuti dalle docenti, di essere stata in grado di attivare questo circolo virtuoso, agevolando e supportando il processo apprenditivo degli alunni. Gli insegnamenti di Maria Montessori, invece, mi hanno trasmesso l'importanza e la centralità dell'ambiente nell'esperienza educativa e di crescita del bambino. In questo senso, dunque, sui fondamenti delle ricerche montessoriane relative alla centralità degli spazi e dei materiali, nella progettazione delle attività ho riservato particolare attenzione all'allestimento dell'ambiente e alla predisposizione dei sussidi didattici, modificando il *setting* dell'aula, sfruttando i locali presenti nella scuola (punti di forza del progetto, come si evince dall'analisi *SWOT*) e utilizzando del materiale da me costruito (ad esempio la scatola per l'attività di "risveglio sensoriale"). Ho cercato, quindi, di ricreare un ambiente ricco e stimolante, nel quale svolgere attività didattiche, ma anche attività relative alle pratiche quotidiane, rappresentate, nel mio caso, dalla cucina.

2.2 Progettazione per competenze

La progettazione per competenze del percorso "*Let's make the Strudel*" ha richiesto un lavoro piuttosto lungo e accurato, in quanto il mio progetto si è articolato in diversi ambiti tematici, connessi a una pluralità di discipline. L'attenzione posta in questa fase progettuale, che potrei definire maggiormente teorica, si è poi rivelata fondamentale nel momento di tradurre la teoria nella pratica, ovvero nell'ideazione degli interventi e delle

attività didattiche. Wiggings e McTighe, attraverso il loro modello progettuale a ritroso - *Backward Design o Understanding by Design* (G. Wiggings, J. McTighe, 1998)³⁰ - mi hanno guidata nella progettazione del percorso didattico.

Durante la fase progettuale preliminare ho focalizzato la mia attenzione sulla situazione di partenza della classe, sui bisogni formativi degli alunni e sulla situazione-problema, elementi che mi hanno stimolata ad intraprendere il progetto alimentare e mi hanno agevolata nel definire gli specifici obiettivi e i traguardi da perseguire. A seguito della fase osservativa iniziale, tesa a valutare le caratteristiche interne ed esterne del contesto, i vincoli, le opportunità, i bisogni formativi, educativi e sociali e le risorse interne possedute da ogni studente (Pellerey, 2010)³¹, ossia il bagaglio di conoscenze concettuali e operative già padroneggiate, sono passata ad identificare i risultati di apprendimento da sviluppare attraverso il percorso formativo. Le “comprensioni di inquadramento” che desideravo sviluppare nei miei studenti erano relative ai principi del benessere (concetti chiave: abitudini alimentari, alimentazione, dieta) e della sostenibilità alimentare (concetti chiave: scelte sostenibili, prodotti locali, territorio). Di conseguenza, le domande essenziali che mi sono posta, ovvero le domande chiave attraverso cui ho indagato i contenuti formativi, sono state: Siamo davvero ciò che mangiamo? Cosa significa seguire una sana alimentazione? Cosa vuol dire sostenibilità alimentare?. Successivamente mi sono concentrata su ciò che avrei voluto che gli studenti interiorizzassero al termine dell’unità, ossia la relazione che intercorre tra dieta equilibrata, salute e consapevolezza relativa all’importanza di attuare scelte alimentari sostenibili per la valorizzazione del territorio e per il rispetto dell’ambiente. In questo primo momento progettuale essenziale è stato l’ancoraggio agli standard previsti a livello nazionale ed europeo, inseriti nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum, nelle Competenze Chiave europee e nell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Nello specifico, riferendomi alla dimensione europea, le competenze che ho cercato di sviluppare nel corso del progetto hanno riguardato la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza e la competenza imprenditoriale (Allegato n. 5). Le Indicazioni Nazionali per il

³⁰ Wiggings, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

³¹ Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli, Tecnodid.

curricolo del 2012 si sono configurate quali quadro di riferimento nell'individuazione di traguardi e obiettivi da raggiungere attraverso il percorso alimentare. Per quanto concerne le scienze, l'obiettivo che intendevo raggiungere era rappresentato dall'"avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio [...]"³² (p. 68). Nell'educazione fisica, tra i traguardi, si ritrova "l'alunno riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare [...]"³³, declinato nell'obiettivo di "riconoscere il rapporto tra alimentazione ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita [...]"³⁴. Correlato a ciò, ho cercato di sviluppare un lavoro improntato sulla territorialità, affondando le radici nella geografia. Tra i traguardi da perseguire in questo ambito vi è la capacità di "cogliere nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale"³⁵, che si snoda nell'obiettivo di "riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva"³⁶. Obiettivi e traguardi essenziali, a mio avviso, per promuovere l'acquisizione di conoscenza e di consapevolezza relative all'ambiente di vita. Successivamente sono passata a determinare le evidenze di accettabilità, ovvero le informazioni, i dati quantitativi e qualitativi a mia disposizione per valutare l'apprendimento e il livello di comprensione profonda raggiunto dagli studenti. La comprensione, secondo Wiggins e McTighe, è durevole e profonda, oltre che globale, nel momento in cui vengono messe in gioco sei prospettive, ossia spiegazione, applicazione, interpretazione, prospettiva, empatia e autoconoscenza. Queste sono le porte di accesso alla comprensione durevole che ho cercato di aprire agli studenti attraverso proposte didattiche diversificate, in modo da rendere il tema trattato significativo, nonché di garantire il principio di inclusione, essenziale per il successo didattico e personale di tutti e di ciascuno. La dimensione oggettiva della valutazione è stata analizzata attraverso una rubrica valutativa (Castoldi, 2019). La rubrica mi ha permesso di esprimere un giudizio su

³² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

³³ *ivi*, p. 77.

³⁴ *ivi*, p. 77.

³⁵ *ivi*, p. 57.

³⁶ *ivi*, p. 57.

ciò che l'alunno era in grado di fare in situazione, dando valore a quello che era in grado di fare con ciò che sapeva (Grion, Restiglian, Aquario, 2019), costruito sottolineato nelle Indicazioni Nazionali ed enfatizzato nel P.T.O.F. dell'Istituto di mia afferenza. La verifica degli apprendimenti è stata realizzata mediante l'utilizzo di strumenti maggiormente strutturati, quali test orali e scritti, individuali e di gruppo, prove strutturate, semi-strutturate e aperte, concordate con la docente. Per la valutazione complessiva delle competenze, ho integrato osservazioni sistematiche *in itinere*, orientate a raccogliere informazioni e indagare il grado di partecipazione attiva, interesse, motivazione, rispetto delle regole e degli impegni assunti, autobiografie cognitive e compiti di realtà. Nel mio percorso, in fase progettuale, prevedevo di proporre due compiti di realtà a conclusione dei due *focus* guida, uno realizzato in forma scritta, personalizzato in relazione alle competenze e alle caratteristiche di ciascun soggetto, l'altro attuato mediante la tecnica del *Role Play*. A seguito della simulazione, il mio intento era quello di attivare una discussione di gruppo, tesa allo sviluppo di un processo di autovalutazione ed eterovalutazione, al fine di generare una valutazione trifocale. Le autobiografie cognitive, proposte in modalità scritta, avrebbero costituito la dimensione soggettiva del processo valutativo, richiedendo di riflettere sul percorso effettuato, analizzando i propri punti di forza e di debolezza, i successi raggiunti e gli obiettivi di miglioramento. Per la dimensione intersoggettiva della valutazione avrei utilizzato prevalentemente modalità orali, quali discussioni realizzate mediante la tecnica del *Circle time*. La valutazione, in questo modo, oltre a essere diagnostica iniziale, utile per rilevare preconcoscenze, conoscenze implicite e misconcezioni sul tema, sarebbe risultata anche formativa, poiché avrebbe stimolato l'allievo ad acquisire consapevolezza dei propri apprendimenti, del personale processo cognitivo e degli obiettivi da raggiungere, in una prospettiva migliorativa e di crescita personale. In relazione alla necessità di rendicontare l'attività di insegnamento/apprendimento a conclusione del percorso, la mia idea originaria era quella di attuare una valutazione sommativa *ex post*. Questa sarebbe stata realizzata mediante la creazione di un piccolo portfolio, in cui raccogliere i lavori prodotti dagli alunni, e la proposta di un test finale, contenente domande aperte sugli argomenti affrontati. In questo modo, dunque, la valutazione non sarebbe risultata un momento isolato, ma realizzata lungo un *continuum*, configurandosi, dunque, come un percorso che accompagna lo studente dall'*incipit* fino alla conclusione del processo di apprendimento, integrando tra

loro modalità di valutazione e verifica differenti. La terza fase che costituisce il modello progettuale a ritroso comprende l'insieme delle esperienze di apprendimento e di istruzione sviluppate dall'insegnante. Il progetto originario si snodava attorno a due direttrici essenziali: la prima riguardante i principi alla base di una sana e corretta alimentazione, la seconda inerente la sostenibilità alimentare, intesa come consapevolezza nell'attuare scelte etiche in campo alimentare. Al fine di conferire un ordine logico e coerente al progetto, ho articolato la parte iniziale del percorso didattico in tre moduli. Il primo modulo era ancorato alla corporeità e alla personale esperienza dello studente. In questa fase sono state realizzate attività sensoriali che hanno consentito di comprendere l'importanza dei cinque sensi nell'esperienza alimentare e di come questi possano indirizzare le nostre percezioni durante il pasto. Gli studenti, bendati, dovevano assaggiare un cibo inserito nella "scatola dei 5 sensi", di cui a lato è presente una foto, e provare a descriverlo utilizzando tutti i sensi; i risultati venivano registrati in una tabella riassuntiva. Al fine di analizzare i gusti e le abitudini alimentari degli alunni, nonché alcune loro pre-conoscenze e conoscenze implicite sul tema, ho somministrato un questionario preliminare. L'indagine ha costituito la base su cui

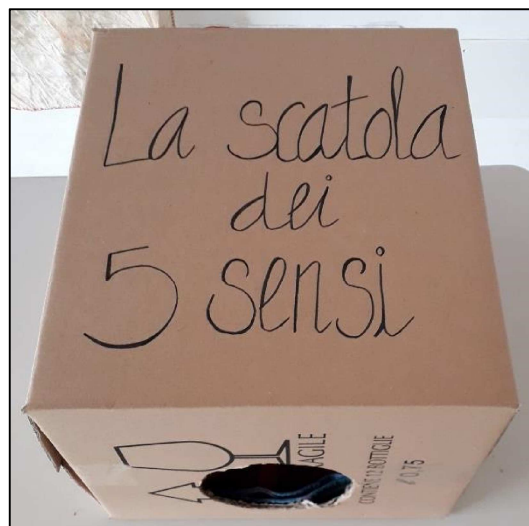


Figura 3 - La scatola dei cinque sensi.

calibrare gli interventi didattici successivi, su cui modulare le attività e adattare al gruppo-classe. Nella mia idea originaria, il questionario sarebbe dovuto essere riproposto nella fase conclusiva del progetto, al fine di analizzare i cambiamenti, le competenze acquisite e maturate dagli alunni, ma, come sarà maggiormente comprensibile nel corso dello scritto, questo non è stato possibile. Per rispondere al principio di inclusione, ho realizzato due versioni del questionario, analoghe per i contenuti, ma differenti nelle modalità di presentazione e di formulazione delle domande, in modo tale che potessero adattarsi alle caratteristiche e alle competenze di ciascun alunno. Successivamente, attraverso delle attività cooperative, collaborative, lavori personali e di gruppo, sono stati indagati i temi della piramide alimentare e del piatto equilibrato, secondo quanto riportato dall'OMS. A conclusione di ciascuna attività sono

stati prodotti degli schemi riassuntivi, appesi in aula, configuratisi come traccia del percorso svolto e supporto nello studio per gli alunni.

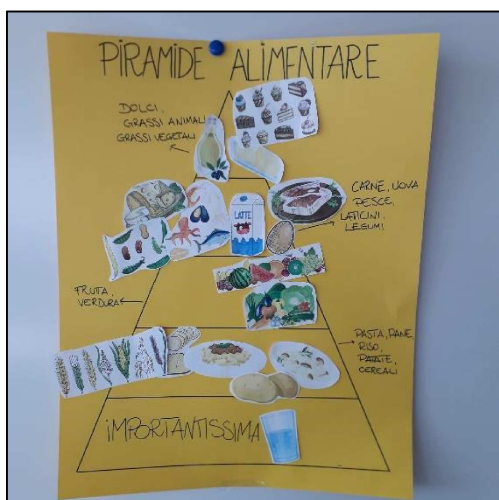


Figura 4 - Costruzione collettiva della piramide alimentare.

Nella realizzazione di tali materiali abbiamo cercato di utilizzare una pluralità di codici comunicativi, soprattutto immagini e linguaggio scritto, al fine di renderli accessibili a tutti gli studenti. Attraverso questa modalità schematica e di immediato impatto visivo, canale maggiormente utilizzato all'interno della classe, gli alunni hanno avuto l'opportunità di interiorizzare le principali linee guida per la composizione di un pasto equilibrato, che rispetti i corretti rapporti tra gli alimenti che contraddistinguono la dieta mediterranea. Il secondo modulo avrebbe

avuto come suo fulcro il territorio e le associazioni alimentari ivi presenti e, nella migliore delle ipotesi, avrebbe previsto l'invito di alcuni rappresentanti locali e l'organizzazione di un'uscita didattica per visitare un'azienda agricola o una stalla. L'obiettivo di questa unità era rappresentato dall'acquisizione di consapevolezza relativa alle caratteristiche dell'ambiente di vita e, di conseguenza, alla tipologia di alimenti prodotti. Il terzo modulo avrebbe ampliato le conoscenze co-costruite su scala nazionale e globale, attraverso un lavoro sulle etichette alimentari. Mediante le informazioni acquisite si sarebbe indagata sia la presenza di prodotti alimentari regionali sui volantini pubblicitari dei supermercati locali, sia le ricadute negative, in termini ambientali, derivanti dall'acquisto di generi provenienti da Paesi lontani.

Nella progettazione didattica ho cercato di integrare il metodo progettuale euristico-dialogico, sviluppato da Nigris, al quale mi sono avvicinata nell'ultimo periodo, con alcuni aspetti caratterizzanti la pedagogia montessoriana, dalla quale sono affascinata fin dalla scuola superiore. In questa prospettiva, quindi, la progettazione delle attività didattiche si è articolata in tre grandi fasi, ovvero esplorazione, costruzione e formalizzazione dell'apprendimento. In tale direzione, nella prima fase di articolazione delle attività ho previsto una libera esplorazione dell'argomento e dei concetti trattati nel percorso. In

questo primo momento, come sostengono De Vecchi e Carmona Magnaldi (1999, p.54)³⁷, è importante agevolare lo studente nell'associare il senso personale dell'esperienza apprenditiva alla motivazione poiché, come ricorda anche Dewey, il primo compito del docente è quello di "suscitare il desiderio di imparare" (1897/1954). In questa direzione, ho cercato di inserire all'interno delle attività dei punti di aggancio, di *engagement*, tra i saperi formali e l'*everyday cognition*, ossia le conoscenze informali di cui gli allievi dispongono naturalmente, talvolta inconsapevolmente, poiché acquisite nel contesto di vita extra-scolastico. Nelle proposte di lavoro, l'*incipit* è stato realizzato attraverso la predisposizione di esperimenti semplici e aperti, volti all'esplorazione del tema, a suscitare motivazione e interesse verso l'argomento e a permettere una libera scoperta per la futura costruzione di apprendimenti concettuali. Ne rappresenta un esempio l'attività sensoriale che ha aperto il percorso generale e ha coinvolto i cinque sensi nell'esperienza alimentare, di cui sopra si trova una breve descrizione. Altre tipologie di *incipit* che ho adoperato nell'intervento didattico sono il *Brainstorming*, quale strumento per favorire l'esplicitazione libera e creativa di preconcoscenze, idee ingenuie e conoscenze esperte sull'argomento, e strumenti di tipo evocativo, ossia mediatori che attraverso diversi linguaggi comunicano in modo mediato e indiretto, suscitando desiderio di ricerca e motivazione intrinseca all'apprendimento. Queste modalità sono state utilizzate prevalentemente nella seconda parte del progetto alimentare, quali strumento motivazionale per indagare le caratteristiche del contesto in cui la scuola è inserita. In questa fase esplorativa, quindi, ho messo a disposizione degli allievi una pluralità di materiali, oggetti e strumenti, flessibili e modificabili, che hanno consentito loro di guardare, toccare, ascoltare, scambiare opinioni, manipolare, "pasticciare", facendo emergere le loro curiosità, i fuochi di interesse, quello che attirava la loro attenzione (Nigris, 2019, p. 123)³⁸. Ho cercato, inoltre, di diversificare il materiale didattico al fine di valorizzare differenti stili cognitivi, stimolare molteplici modalità conoscitive e permettere la partecipazione alle attività a tutti gli studenti, sulla base delle proprie potenzialità. Nella fase di strutturazione dell'esperienza, a partire dalla libera esplorazione dei bambini, dalle loro ipotesi e dai loro interessi, ho proceduto con la pianificazione del percorso didattico, che mi ha permesso di arrivare alla co-costruzione di

³⁷ De Vecchi, G., Carmona Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.

³⁸ Nigris, E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*. Ediz. MyLab. Con aggiornamento online. Milano: Pearson, p. 123.

conoscenze condivise all'interno del gruppo-classe e allo sviluppo di nuove competenze in ambito alimentare. In questa seconda fase ho cercato di offrire agli studenti un'azione di *scaffolding*, un accompagnamento nel processo di crescita e maturazione, una guida e un sostegno per il superamento degli ostacoli concettuali e cognitivi (Wood, Ross, Bruner, 1976)³⁹. Il terzo momento di articolazione delle attività si è configurato come occasione di formalizzazione di quanto esplorato, emerso, sperimentato, scoperto e costruito nelle fasi precedenti, attraverso la costruzione di un linguaggio codificato. Per accompagnare questo percorso costruttivo mi sono avvalsa dell'osservazione (diari di bordo) e della documentazione prodotta, includendo elementi verbali (discussioni, commenti, conversazioni) e prodotti realizzati dagli studenti (grafici, manufatti, disegni, testi, ricette, mappe). Mi sono impegnata nel cercare di offrire un accesso alla formalizzazione del sapere attraverso codici e simboli differenti, al fine di garantire la sperimentazione di una pluralità di modalità conoscitive e l'utilizzo di una molteplicità di media differenti, declinati in relazione al contenuto affrontato. In questa prospettiva sono stati prodotti e utilizzati mappe, disegni, rappresentazioni grafiche e testi quali supporto alla formalizzazione dei contenuti, incoraggiando lo sviluppo di codici differenti (discorsivo, argomentativo, pittorico, ecc.). In particolar modo, ho adoperato i disegni e gli strumenti visivi con G., al fine di individualizzare il percorso di apprendimento e adattarlo alle sue peculiarità. Il mio obiettivo, infatti, era quello di garantire il successo formativo di tutti e di ciascuno, rispondendo ai principi della diversificazione didattica e della personalizzazione, nonché dello sviluppo di una pluralità di modalità di accesso alla conoscenza, come prospettato dall'*International Classification of Functioning and Health*. La fase conclusiva del percorso si è chiusa con la realizzazione di due compiti autentici, consistiti nella scrittura della ricetta dello Strudel e il *Food Bingo*, e in una prova di verifica più strutturata.

³⁹ Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Center for Cognitive Studies at Harvard University under Grant MH-12623 of the U.S. National Institutes of Health.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

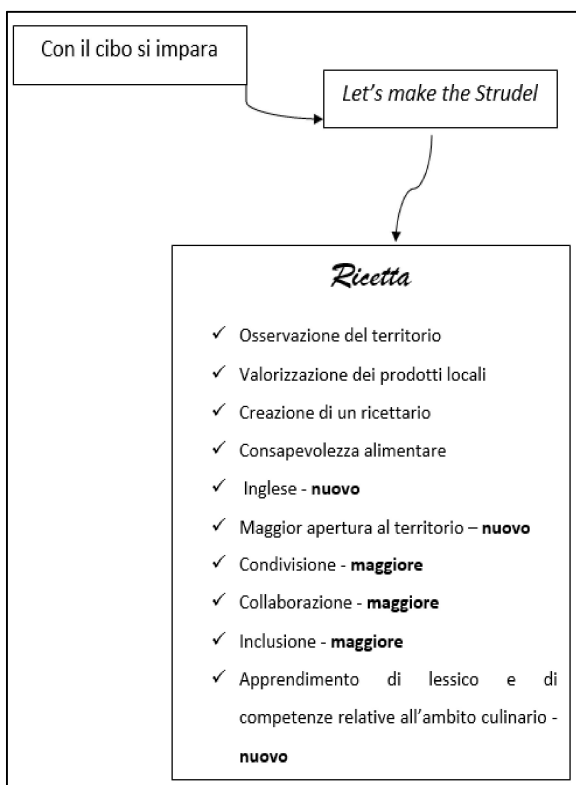
2.4 Ri-progettazione

“Ma perché, fra tutte le tematiche tra cui potevo scegliere per realizzare il mio progetto di Tirocinio ho scelto proprio il tema dell'alimentazione?”. Questa è stata una delle domande che mi è affiorata alla mente nel momento in cui sono venuta a conoscenza dell'impossibilità di proseguire nel mio viaggio. Sì, proprio così. Purtroppo, infatti, con il passare del tempo ho iniziato a notare la progressiva diminuzione, fino alla completa scomparsa, dell'ingrediente fondamentale per portare a termine la mia ricetta educativa, ovvero la collaborazione dell'insegnante accogliente. A metà del mio cammino, infatti, la docente con cui stavo lavorando ha deciso di interrompere la *partnership*. Questo evento mi ha profondamente destabilizzata, poiché non riuscivo a comprenderne le ragioni, dal momento in cui, in fase di progettazione iniziale, si era dimostrata disposta e favorevole a scrivere con me questa ricetta. A causa di questo inconveniente mi sono vista “costretta” a modificare e a riprogettare l'intervento didattico, creando un nuovo progetto, intitolato “*Let's make the Strudel*”, da cui prende il titolo della presente Relazione.

Indispensabile per la ri-progettazione degli interventi didattici è stata la visione del curricolo di classe, in particolar modo della sezione relativa alle discipline delle scienze e della geografia, affrontate nel plesso di mia afferenza attraverso l'approccio metodologico del *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* e alla disciplina di inglese. Mediante la lettura e l'analisi del documento ho avuto la possibilità di definire e individuare gli obiettivi formativi da sviluppare e raggiungere attraverso il mio progetto, risultando così in continuità con quelli perseguiti dall'insegnante di classe. Osservando i riferimenti normativi, didattici e disciplinari, presenti a livello nazionale ed europeo, relativi alle competenze da potenziare nella disciplina dell'inglese al termine della classe terza e il curricolo di classe, infatti, ho articolato la progettazione per competenze del nuovo percorso, individuando obiettivi, traguardi, competenze, conoscenze e abilità. (Allegato n. 6, Allegato n.7). In particolar modo, la mia attenzione si è focalizzata su tre delle dimensioni di cui si scompone la competenza multilinguistica, ossia ascolto, parlato e produzione scritta. Il mio obiettivo, infatti, mirava allo sviluppo di una pluralità di conoscenze e abilità trasferibili nel contesto di vita quotidiano dello studente, agganciandosi così con l'esperienza personale di ciascun soggetto. “L'alunno comprende

brevi messaggi orali relativi ad ambiti familiari”, “L’alunno interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine”; “L’alunno produce parole, espressioni e frasi semplici, relativi ad argomenti noti”, rappresentano i traguardi di competenza che mi hanno guidata nella progettazione.

A seguito di un’approfondita analisi del progetto originario, degli obiettivi che intendevo raggiungere e delle indicazioni fornitemi dalla nuova insegnante accogliente, non sono stata costretta a rivoluzionare completamente il percorso iniziale. Mettendo in pratica le competenze maturate relative all’improvvisazione e alla predisposizione di percorsi didattici, ho avuto la possibilità di agganciare quanto sperimentato e affrontato dagli alunni fino a quel momento agli argomenti affrontati in lingua inglese. La tematica del cibo è stata mantenuta come *fil rouge* anche per il nuovo percorso, creando, in tal modo, coerenza e continuità di argomenti, funzionale all’organizzazione mentale degli alunni e allo sviluppo di un percorso armonico e integrato.



Qui a fianco ho inserito uno schema che raffigura gli elementi di collegamento tra i due progetti, che potrei ora definire macro-moduli di un progetto più ampio relativo al cibo in tutte le sue sfaccettature. L’immagine esemplifica gli ingredienti che sono riuscita a trasferire nella nuova ricetta, ovvero il progetto modificato, che, con l’aggiunta di elementi innovativi, hanno contribuito alla realizzazione del mio Strudel, maggiormente saporito e soddisfacente rispetto a quello originario.

Figura 5 - "Ingredienti" trasferiti dal progetto originario, Con il cibo si impara, al nuovo progetto, Let's make the Strudel.

Nella seconda parte del percorso di Tirocinio, attraverso l'utilizzo della lingua inglese, abbiamo proseguito con la scoperta del territorio in cui la scuola è inserita. In questo senso, gli alunni hanno implementato sia le loro conoscenze relative alle caratteristiche dell'ambiente di vita, dal punto di vista naturalistico, paesaggistico e urbanistico, sia le loro competenze relative alla lingua veicolare. Gli studenti, infatti, avevano già trattato in precedenza il tema della natura e della sua conformazione, acquisendo conoscenza del lessico specifico. Di conseguenza, attraverso il mio intervento, hanno avuto la possibilità di trasferire quanto appreso nel contesto reale, ovvero nel loro ambiente di vita, dimostrando come l'apprendimento che avviene all'interno delle mura scolastiche può sempre essere declinato nell'esperienza quotidiana. Al contempo, gli alunni, mediante le attività didattiche da me predisposte, hanno avuto l'opportunità di consolidare le loro conoscenze relative agli alimenti, modulo affrontato nel periodo di mio intervento da parte della docente di classe. In aggiunta, in vista della realizzazione della tombola alimentare, gli studenti sono stati motivati ad implementare le loro competenze e conoscenze in materia, attraverso l'introduzione di nuovi vocaboli alimentari, appresi in modalità ludica con l'utilizzo di flash cards e giochi di memoria. Lavorando la metodologia *CLIL*, inoltre, la lingua inglese è stata appresa in maniera facilitata, in quanto la stessa ha svolto un ruolo ancillare, venendo acquisita, per così dire, incidentalmente. La lingua, infatti, ha costituito il mezzo attraverso cui i contenuti, dapprima ignoti, sono stati veicolati, compresi, assimilati. Attraverso il *CLIL*, dunque, gli studenti hanno beneficiato di una maggior esposizione alla lingua straniera, non solamente nella lezione di inglese, ma anche nell'apprendimento di contenuti disciplinari altri rispetto a quelli linguistici.

Il nuovo progetto, inoltre, mi ha offerto la possibilità di essere l'artefice di un'esperienza di cui fino a quel momento ero stata solo fruitrice passiva: il gemellaggio. Questa avventura ha richiesto un lavoro organizzativo piuttosto articolato. Grazie alla collaborazione delle insegnanti P. e D., infatti, il mio percorso alimentare avuto un ampio respiro, per diventare in tal modo sistemico, ed essere condiviso, nella sua fase finale, con due classi quarte dell'Istituto Comprensivo "G. Gabrieli" di Mirano (VE). In data 12 aprile 2022, gli studenti trentini e quelli di due classi venete si sono sfidati nell'entusiasmante "*Food Bingo*", realizzato come elemento culminante e conclusivo del progetto "*Let's make the Strudel*". Oltre a ciò, il gemellaggio ha permesso uno scambio di ricette tipiche della Regione di appartenenza, veicolate attraverso la lingua inglese. Come si può

comprendere dal titolo del progetto di Tirocinio, la ricetta che la classe terza di Villa Agnedo ha proposto è stata quella dello Strudel. Infatti, nello stesso modo in cui quando si visita una persona è segno di educazione portare un presente, sia esso un oggetto o un dono mangereccio, anche la classe terza di Villa Agnedo non si è presentata alla scuola di Mirano a mani vuote. A seguito di un *Brainstorming* iniziale e di una discussione di gruppo, lo Strudel è stato scelto come dolce rappresentativo del Trentino, sia per una valorizzazione del territorio, sia per la facilità con cui può essere cucinato. In questo modo, infatti, gli alunni avrebbero avuto la possibilità di realizzare il dolce in maniera autonoma, oltre che conoscere la nostra Regione anche dal punto di vista culinario.

Come precedentemente accennato, il “nuovo” percorso ha avuto come suo atto conclusivo il tradizionale gioco della tombola, rivisitato in chiave alimentare, da noi denominato “*Food Bingo*”. La tombola è stata costruita in maniera collettiva dagli studenti e ha richiesto l'attivazione di un elevato numero di competenze, conoscenze e abilità. Oltre alle competenze disciplinari dell'inglese, relative alla conoscenza e alla corretta pronuncia dei vari alimenti, il *Bingo* ha toccato diverse discipline, quali la matematica e la geometria, essenziali per comprendere un'adeguata suddivisione del foglio nella realizzazione di una cartella di gioco. La costruzione della tombola, inoltre, ha interessato “italiano”, in particolar modo nell'utilizzo di termini specifici per stabilire le regole necessarie per giocare correttamente, e la geografia, essenziale per comprendere la localizzazione di Mirano, ovvero della scuola avversaria.

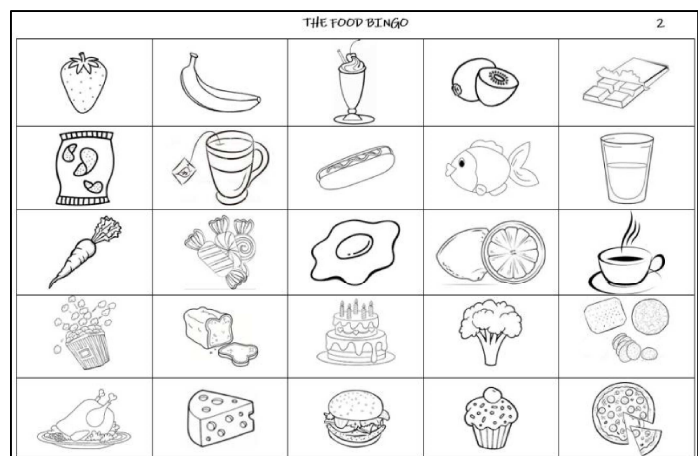


Figura 6 - Cartella realizzata dagli studenti per il gioco del *Bingo*.

Devo ammettere, però, che le competenze che maggiormente sono state sollecitate nella costruzione del "*Food Bingo*" sono state quelle relative all'ambito sociale e civico, come incentivato dalle Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18/12/2006. Gli alunni, infatti, sono stati chiamati a dialogare, a ragionare, a pianificare, a mettersi in discussione, a rispettare le idee altrui in uno spirito di condivisione e di inclusione, a esprimersi in maniera precisa, dimostrando così di padroneggiare la lingua materna, a collaborare, ad assumersi un ruolo e rispettarlo. Gli studenti, in maniera

del tutto autonoma, hanno dato origine a una votazione democratica per stabilire quali alimenti inserire nelle *flashcards*, dimostrando una maturazione a livello civico, sociale e collettivo. In fase progettuale non avevo preventivato le numerose ricadute che la tombola alimentare avrebbe potuto avere negli ambiti disciplinari e didattici altri rispetto a quello dell'inglese. Questo fattore, sottolineato anche dalle insegnanti di classe, mi ha permesso di osservare gli alunni dal punto di vista dei rapporti interpersonali e della loro capacità di "stare con gli altri", elementi che ritengo di estrema importanza nel contesto di vita quotidiano. Così come per creare un piatto appetibile è indispensabile l'equilibrio fra gli ingredienti, così anche all'interno di una classe è fondamentale l'armonia fra gli alunni, la capacità di instaurare rapporti positivi, propositivi e inclusivi. Devo ammettere, nonostante le difficoltà incontrate nel cammino, che il risultato finale è stato estremamente soddisfacente.

2.5 Conduzione

Nella conduzione dei miei interventi didattici mi sono avvalsa di una pluralità di metodologie, tecniche e strategie didattiche, con l'obiettivo primario di rendere le attività maggiormente diversificate, dinamiche e innovative per gli studenti, discostandosi così dalle modalità tradizionalmente utilizzate nel contesto scolastico. Al contempo, tale diversificazione e la pluralità di codici comunicativi utilizzati ha agevolato il coinvolgimento degli alunni, i quali hanno trovato la modalità di partecipazione che meglio si adattava alla loro personalità e alle loro caratteristiche apprenditive. In particolar modo, nelle fasi iniziali del lavoro didattico mi sono avvalsa della tecnica del *Brainstorming* quale strumento creativo di gruppo, atto alla produzione di una molteplicità di idee e di proposte, ma anche alla risoluzione dei problemi che man mano si presentavano lungo il percorso. Il *Brainstorming*, infatti, "insiste soprattutto su una funzione che è rapportabile ai tre principali fattori del pensiero divergente: la capacità di produrre molte idee, diversificate e insolite [...], l'interazione fra le persone e la moltiplicazione dello sforzo di ciascuno con quello di un altro" (Antonietti, 1994, p. 23)⁴⁰. Allo stesso tempo, la tecnica in riferimento agevola la creazione di un clima di classe inclusivo, dal momento in cui diviene

⁴⁰ Antonietti, A. (1994). Il pensiero efficace: metodi e tecniche per la soluzione creativa dei problemi. Milano: Franco Angeli, p.23.

fondamentale non criticare e non autocriticarsi, ma elogiare e sfruttare ciò che emerge di insolito, costruire, dunque, a partire dalle idee altrui (Seelig, 2012)⁴¹. Per tale ragione, il *Brainstorming* mi ha agevolata nel superare alcune situazioni critiche, ad aggirare l'*impasse* rappresentato dallo "scontro" di opinioni e di posizioni che talvolta si generava in aula. Grazie a ciò, gli alunni hanno compreso che non ci sono idee totalmente sbagliate o totalmente corrette, tutto dipende dal proprio punto di vista e dal contesto in cui ci si trova. Questa rappresenta un'acquisizione fondamentale, a mio avviso, alla luce delle competenze sociali e civiche. Tale tecnica, inoltre, ha permesso agli studenti di divertirsi, lavorando nella dimensione del gruppo, ha stimolato la creatività, l'immaginazione e la prospettiva, supportando, allo stesso tempo, l'interesse e la motivazione verso l'argomento, nonché l'acquisizione di abilità sociali.

La metodologia di apprendimento cooperativo può essere definita come una modalità di gestione democratica della classe centrata su gruppi di lavoro eterogenei e costruttivi, sull'interdipendenza positiva dei ruoli, sull'uguaglianza delle possibilità di successo per tutti i discenti. In questo modo, tutti gli alunni sono stati chiamati a mettersi in gioco attivamente, assumendo un ruolo complementare a quello degli altri, garantendo così la valorizzazione dei talenti e delle potenzialità di ogni soggetto per il perseguimento di un obiettivo comune. Sulla base delle competenze maturate attraverso il corso universitario di Metodologie e Didattiche e Tecnologie per la didattica, tenuto dalla Prof.ssa Marina De Rossi, ho progettato le attività nella prospettiva della *Peer Collaboration* e del *Learning Together* (Johnson e Johnson). Dopo un'approfondita autoriflessione e autovalutazione non sono sicura di aver raggiunto appieno l'obiettivo alla base del *Cooperative Learning*, ma, in ogni caso, sono soddisfatta del mio tentativo e da quello che può aver trasmesso ai miei studenti a livello di impegno, di condivisione e di collaborazione. Le docenti di classe, infatti, mi hanno riferito di aver notato un piccolo cambiamento positivo nel lungo termine, in relazione alla capacità degli alunni di condividere i propri saperi e di aiutare l'altro nel momento del bisogno. In ogni caso, la dimensione del gruppo si è configurata come facilitatore al processo di apprendimento, in quanto basata su un semplice principio, ovvero che "ciascun componente del gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e

⁴¹ Seelig, T. (2012). *InGenius: A Crash Course on Creativity*. HarperOne

ciascuno può diventare risorsa (e strumento compensativo) per gli altri” (La Prova, 2015, p. 131)⁴². In questo senso, quindi, il *Cooperative Learning*, la *Peer-education* e il *Learning Together*, rappresentano strategie inclusive generalizzate, finalizzate all’inclusione di ogni soggetto nelle attività didattiche. Le metodologie e le tecniche didattiche sopra descritte, dunque, hanno garantito il principio dell’inclusione, favorendo l’attivazione di una pluralità di competenze e permettendo a ciascun alunno di fornire il proprio contributo, secondo le proprie potenzialità, facendo leva sull’aspetto collaborativo e cooperativo, elementi essenziali per sostenere la motivazione nello sforzo apprenditivo. Come sostiene La Prova (2013) “Le strutture di gruppo cooperativo possono favorire il coinvolgimento attivo di ogni studente e l’espressione di tutte le individualità; allo stesso tempo, la presenza dei compagni può realmente compensare dei deficit specifici anche in assenza di particolari strumenti e/o tecnologie”⁴³. Inoltre, come afferma Sgambelluri (2016), l’apprendimento cooperativo “[...] in presenza di alunni con bisogni educativi speciali, (siano essi soggetti con disabilità o con un disturbo specifico di apprendimento o abbiano uno svantaggio socio-culturale), rappresenta un valido strumento compensativo e dispensativo. Esso permette di valorizzare le singole diversità senza stravolgere la didattica e senza dover pensare ad un percorso individualizzato per ciascun allievo, ma attraverso una sola attività didattica, l’apprendimento cooperativo coinvolge tutti contemporaneamente”⁴⁴.

Nel corso del progetto, ho accostato alla tecnica del *Brainstorming* la metodologia didattica della lezione frontale, soprattutto nelle situazioni in cui ho trattato concetti complessi o maggiormente articolati, che richiedevano un elevato grado di attenzione e di coinvolgimento cognitivo da parte degli alunni. Credo, infatti, che se accuratamente predisposta e utilizzata in maniera consapevole dall’insegnante, anche la lezione frontale sia funzionale al perseguimento di obiettivi didattici, seppur la stessa riduca la partecipazione attiva degli studenti e la dinamicità nella spiegazione. Tale metodologia, inoltre, ha permesso di ricostruire e fissare le conoscenze e le competenze apprese e

⁴² La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Trento, Erickson, p. 131.

⁴³ La Prova, A. (2013). *L’apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES*. in D. Janes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES*, Trento: Erickson, p. 282.

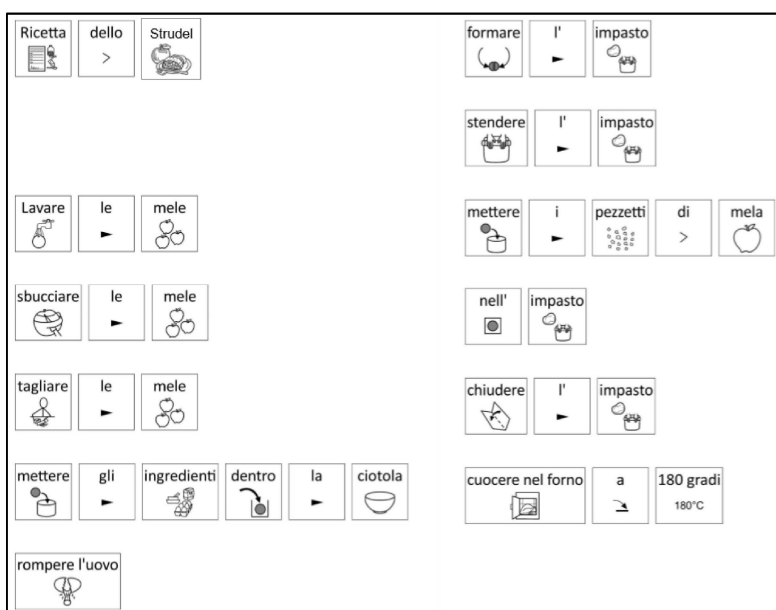
⁴⁴ Sgambelluri, R. (2016). *L’apprendimento cooperativo come strategia didattica inclusiva*, in “Mizar”, n. 2-3, p. 28.

sviluppate mediante la scrittura sul quaderno dei concetti cardine affrontati durante le attività (Scapin, Da Re, F. 2014)⁴⁵. Nonostante ciò, nel corso del mio progetto vi è stato un predominio di didattica attiva e laboratoriale, nei limiti imposti dalla normativa sanitaria, con lo scopo di coinvolgere in maniera pratica e dinamica gli alunni, non con il semplice ascolto, ma con la loro messa in gioco a 360°. La didattica laboratoriale, inoltre, ha permesso lo sviluppo di un sapere radicato e l'attivazione di conoscenze e abilità altre rispetto a quelle "tradizionali", decontestualizzate dall'ambiente scolastico. Ne sono un esempio, la misurazione di liquidi e solidi con alimenti e strumenti reali, l'affinamento della motricità fine, l'acquisizione di consapevolezza circa la struttura e le caratteristiche di una ricetta, il rigore nel seguire le indicazioni e la precisione nel fornirle, ecc.. I riferimenti teorici e pedagogici che mi hanno sostenuta nell'utilizzo della didattica laboratoriale sono riscontrabili nelle teorie di Dewey, con la valorizzazione della relazione tra apprendere e fare, di Bruner, con l'impossibilità di separare riflessione, linguaggio e azione. Altri autori di supporto sono stati Frabboni, con la teoria relativa all'elaborazione, la ri-costruzione delle conoscenze, l'imparare ad imparare, l'osservazione, la ricerca-azione intorno ai fatti culturali, e l'integrazione delle opportunità offerte dalla scuola con quelle dell'extra-scuola proposta da De Bartolomeis. Ed è proprio questa relazione tra scuola e realtà esterna che è risultata essenziale nel mio progetto, al fine di sviluppare consapevolezza territoriale. Sono consapevole di non essere stata in grado di creare un laboratorio in maniera perfetta, seguendo "alla lettera" principi e fasi costitutive, ma, nonostante questo, sono soddisfatta di quello che sono riuscita a costruire con le risorse a mia disposizione e i vincoli presenti nella scuola. Attraverso la didattica attiva, il mio intento finale era quello di rendere gli studenti protagonisti dell'esperienza di apprendimento, coinvolgerli in situazioni reali e concrete, che richiedono di attivare conoscenze, capacità, abilità e competenze, instaurando una partecipazione superiore rispetto alle lezioni tradizionali. Il mio ruolo nell'esperienza apprenditiva e didattica, quindi, è stato quello di coordinare, suscitare interesse, stimolare alla partecipazione, porre domande, accompagnare e guidare gli studenti. Al contrario di quanto riportato sopra, in questa situazione mi sono avvertita notevolmente competente, ho provato una soddisfazione interiore che mi ha motivata a proseguire il progetto nonostante gli ostacoli che mi si sono palesati di fronte. Nella

⁴⁵ Scapin, C., Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.

progettazione delle esperienze didattiche attive, inoltre, ho cercato di ancorarmi alla realtà che mi circonda. Come sostiene anche il Prof. A. Savio nella pratica didattica diviene fondamentale suscitare l'interesse degli studenti partendo da ciò che essi possono quotidianamente osservare e sperimentare, da ciò che accade ogni giorno. In questo modo, il percorso formativo non risulta astratto o scollegato dalla vita quotidiana, ma ne è correlato, intriso, profondamente agganciato. Quando gli studenti possono “toccare con mano” le materie, i concetti, gli apprendimenti, si accrescono coinvolgimento e motivazione, elementi fondamentali per instillare desiderio di apprendere.

Uno dei cardini fondanti il mio intervento didattico è rappresentato dall'inclusione, elemento imprescindibile e fondamentale nella scuola multi-sfaccettata e poliedrica di oggi. A mio avviso, una scuola inclusiva è una scuola che garantisce ad ognuno le condizioni per raggiungere il massimo possibile in termini di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica. In questo senso, quindi, in fase progettuale ho cercato di seguire le indicazioni dell'*Universal Design for Learning* e dell'*Index per l'Inclusione*, con l'obiettivo di creare attività e interventi che potessero essere adatti e adattabili alle caratteristiche e alle peculiarità di tutti e di ciascuno. A partire dalla fase di osservazione diagnostica iniziale del contesto, dunque, ho “indossato” quelli che a me piace chiamare “occhiali inclusivi”, ovvero quello strumento che permette di individuare le esigenze di ciascun alunno, comprenderne talenti e carenze, e adattare, di conseguenza, la progettazione alle peculiarità del soggetto. A tal proposito, al fine di includere tutti gli



studenti negli interventi didattici, ho fatto ampio ricorso alle immagini, modalità comunicativa che ha permesso di superare gli ostacoli relativi alla comprensione scritta. In questo modo, ho ricreato, seppur in maniera semplificata, una Comunicazione Aumentativa Alternativa propria della classe in cui ho lavorato. La CAA si configura essere un

Figura 7 - La ricetta dello Strudel in CAA.

approccio il cui scopo è quello di offrire al soggetto con bisogni comunicativi la possibilità di comunicare attraverso canali che si affiancano a quello orale, rappresentando, quindi, “ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale” (ASHA, 2005). Nel mio caso, la CAA è stata utilizzata “in uscita”, riferita cioè al versante espressivo, al fine di facilitare la comunicazione scritta di G. attraverso l’affiancamento delle immagini alle parole a cui queste si riferiscono. L’utilizzo della Comunicazione Aumentativa Alternativa mi ha sostenuta nella predisposizione di strategie di facilitazione dell’inclusione sociale e di partecipazione dell’alunno, nello sviluppo dell’espressione linguistica, comunicativa e nel garantire a G. l’accesso ai contenuti di apprendimento (Drager, Light, McDoughnton, 2010)⁴⁶. La Convenzione ONU per i Diritti delle persone con disabilità (2007) riconosce all’articolo 2 che “la comunicazione comprende lingue, visualizzazioni di scritti, Braille, comunicazione tattile, stampa a grandi caratteri, le fonti multimediali accessibili come scritto, audio, linguaggio semplice, il lettore umano, le modalità, i mezzi ed i formati comunicativi alternativi e accrescitivi, comprese le tecnologie accessibili della comunicazione e dell’informazione,” e, all’articolo 21, sancisce che gli Stati dovranno prendere provvedimenti “per assicurare che le persone con disabilità possano esercitare il diritto alla libertà di espressione e di opinione, compresa la libertà di cercare, ricevere ed impartire informazioni e idee su base di eguaglianza con altri e attraverso ogni forma di comunicazione di loro scelta, come definito all’articolo 2 della presente convenzione”. Nella Convenzione, inoltre, si cita il diritto a ricevere e disporre degli ausili necessari alla comunicazione in ogni momento e ambiente di vita, proprio per garantire la piena partecipazione di tutte le persone. A questi principi corrisponde anche la visione di “Comunicazione espressiva, ricettiva, e funzionale e di Partecipazione” presente all’interno del Modello dell’*International Classification of Functioning, Disability and Health* dell’OMS, in relazione al dominio Attività e Partecipazione. Sulla base dell’*ICF*, infatti, l’efficacia degli interventi abilitativi e riabilitativi viene valutata rispetto al livello di partecipazione della

⁴⁶ Drager, K., Light, J., McNaughton, D. (2010). *Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs*. Department of Communication Sciences and Disorders.

<http://10.3233/PRM-2010-0141>

persona con bisogni comunicativi (Lund & Light, 2006⁴⁷; Lund & Light, 2007⁴⁸). Nella scrittura della ricetta dello Strudel, inoltre, tenendo in considerazione i capisaldi dell'UDL, l'*Index* per l'inclusione e il principio dell'inclusione nella sua accezione globale, abbiamo previsto la trasposizione delle frasi esplicative dei passaggi necessari per la realizzazione del dolce in immagini esemplificative di questi. In tal modo, tutti gli alunni hanno avuto la possibilità di leggere e di comprendere in autonomia la ricetta. In concomitanza con il mio intervento e con la presentazione della strategia didattica della CAA all'insegnante di sostegno, mia tutor mentore, ha iniziato ad utilizzare questa modalità di lettura e di apprendimento con G., ottenendo un riscontro molto positivo da parte dell'alunno, un desiderio di apprendere maggiore e un'inclusione più profonda all'interno del contesto-classe. A supporto di questa mia affermazione

inserisco qui a lato l'immagine relativa al passaggio della ricetta dello Strudel realizzato da G.. Secondo l'insegnante di sostegno, ad inizio percorso lo studente si sarebbe rifiutato di partecipare all'attività, a causa della poca fiducia che lui stesso nutre nei confronti delle sue capacità e della scarsa predilezione per il lavoro di gruppo, mentre il mio intervento è riuscito a motivarlo profondamente. G., infatti, ha partecipato attivamente in entrambi i compiti autentici, adattati alle sue potenzialità, dimostrando un profondo coinvolgimento cognitivo ed emotivo, manifestati in maniera evidente, con grande stupore da parte delle docenti di classe. In queste situazioni mi sono sentita notevolmente efficace, poiché sono riuscita a cogliere un bisogno dello studente e a trovarne, almeno in parte, una compensazione, permettendogli una piena partecipazione alle attività e al processo di

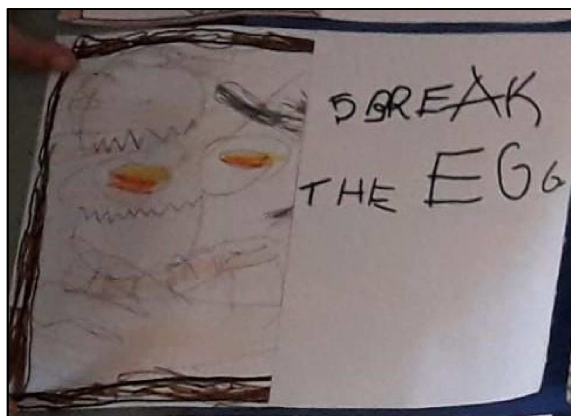


Figura 8 - Passaggio della ricetta dello Strudel realizzato da G.

riuscito a motivarlo profondamente. G., infatti, ha partecipato attivamente in entrambi i compiti autentici, adattati alle sue potenzialità, dimostrando un profondo coinvolgimento cognitivo ed emotivo, manifestati in maniera evidente, con grande stupore da parte delle docenti di classe. In queste situazioni mi sono sentita notevolmente efficace, poiché sono riuscita a cogliere un bisogno dello studente e a trovarne, almeno in parte, una compensazione, permettendogli una piena partecipazione alle attività e al processo di

⁴⁷ Lund S.K. e Light J. (2006), *Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors*, «Augmentative and Alternative Communication». Department of Communication Sciences and Disorders, University of Wisconsin-Milwaukee

<http://doi.org/10.1080/02656730701189123>

⁴⁸ Lund S.K. e Light J. (2007), *Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors*, «Augmentative and Alternative Communication». Department of Communication Sciences and Disorders, University of Wisconsin-Milwaukee

<http://doi.org/10.1080/02656730701189123>

apprendimento. Sono stata in grado di trasferire quanto appreso a livello teorico mediante le lezioni universitarie nel contesto concreto, producendo un vantaggio, superando quello che poteva rappresentare un ostacolo.

2.6 Valutazione

La *mission* di una scuola che educa al pensiero plurale e complesso è quella di garantire la centralità all'allievo, (Frabboni, Pinto Minerva, 2003)⁴⁹ non soltanto nel processo di apprendimento, ma anche in quello valutativo. In tale prospettiva, la valutazione “[...] assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”⁵⁰. Come sostiene Corsini (2020), inoltre, l’insegnante ha il tacito dovere di attuare “[...] un approccio valutativo che definiamo educativo e formativo. Educativo, perché in questo caso la valutazione sostiene chi apprende per arricchire le esperienze successive. Formativo, perché la valutazione non è un fine, ma un mezzo che *dà forma* al processo di apprendimento e insegnamento: è attraverso la valutazione che raccogliamo informazioni su come procedere nell’insegnamento e nell’apprendimento. E, come mezzo, occupa una posizione intermedia: sta letteralmente in mezzo a tale percorso. E sta anche tra chi insegna e chi apprende”⁵¹. In questo senso, quindi, ho cercato di utilizzare la valutazione quale strumento per sostenere l’apprendimento degli studenti, per motivarli e incoraggiarli alla crescita e al miglioramento costante. La valutazione, dunque, come mezzo per dare valore, per valorizzare, non per sminuire o sottolineare mancanze e carenze. La valutazione, in questo modo, non viene più concepita come controllo esterno al processo di apprendimento, quanto come informazione a supporto dell’alunno, in prima persona

⁴⁹ Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.

⁵⁰ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, p. 13.

⁵¹ Corsini, C. (2020). *Ridurre La distanza*. <https://alerino.blog/2020/04/30/cristiano-corsini-ridurre-la-distanza/>

responsabile della propria crescita, di come e quanto apprende (Maccario, 2012, p. 57)⁵². Nell'intero processo valutativo ho seguito la prospettiva trifocale di Castoldi-Pelley, un ideale triangolo da cui osservare la manifestazione delle competenze mediante tre prospettive tra loro interconnesse. I tre poli in cui la valutazione trifocale si articola, ovvero oggettivo, soggettivo e intersoggettivo, sono stati poi ricostruiti in una visione globale, che mi ha permesso, a seguito di un processo metariflessivo costruttivo, di fornire un giudizio complessivo sul percorso attuato, sia dagli alunni sia da me stessa. Questa fase valutativa mi ha sostenuta nella costruzione del mio profilo professionale, evidenziando le mie debolezze, gli obiettivi di miglioramento, ma anche le mie capacità e competenze.

2.6.1 I compiti autentici

In fase progettuale avevo predisposto due compiti autentici per la valutazione delle competenze acquisite e maturate, con l'obiettivo di osservare e analizzare la loro messa in campo in situazione, agevolando così la costruzione attiva del sapere da parte degli studenti. Come appreso attraverso il corso di Modelli e strumenti per la valutazione, tenuto dal Prof. E. Felisatti durante il quarto anno accademico, il compito autentico, simulando una situazione reale, sostiene la connessione tra contesto scolastico ed extra-scolastico, aiutando gli alunni a comprendere che gli apprendimenti maturati all'interno delle mura scolastiche possono essere trasferiti e utilizzati in qualsiasi ambito e situazione quotidiana. In tal modo, la scuola non risulta un contesto a sé stante, scorporato dall'ambiente di vita del bambino, ma rappresenta una dimensione profondamente ancorata e intrinseca alla quotidianità dell'apprendente, dando vita a un circolo virtuoso, positivo e proficuo. L'enfasi posta sulla realtà, su specifiche situazioni d'uso delle conoscenze, sulle situazioni in cui peculiari idee, contenuti e informazioni vengono utilizzate, aiuta, inoltre, a conferire loro un significato. Un compito autentico fornisce lo sfondo significativo e motivante per imparare (Comoglio, 2022)⁵³.

⁵² Maccario, D. (2012). *Valutare per promuovere il successo scolastico*. Vol. 2. Education Sciences & Society. <file:///C:/Users/portatile/Downloads/185-698-1-PB.pdf>

⁵³ Comoglio, M. (2002). *La valutazione autentica*, Vol.49, n. 2 – *Orientamenti pedagogici*. Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/orientamenti-pedagogici/archivio/vol-49-n-2/>

Ritengo, inoltre, che la metodologia ludica, in parte utilizzata nel mio processo valutativo, possa fornire al docente delle valide occasioni per osservare la messa in campo di conoscenze, abilità e competenze da parte dello studente e, allo stesso modo, si configuri come una modalità di valutazione motivante e stimolante, rendendo tale processo dinamico e autoformativo per gli alunni. Come sostiene la Prof.ssa M. De Rossi: “In realtà, il gioco ha un altissimo potenziale educativo in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, di sviluppo dell’identità, delle relazioni sociali e di interiorizzazione delle regole e dei valori. E’ anche un’inesauribile fonte di motivazione all’apprendimento, elemento di fondamentale importanza per il benessere e il senso di efficacia del bambino e non solo”⁵⁴. È anche questo il senso e la finalità di un compito autentico, la cui progettazione risulta essenziale soprattutto nella scuola poliedrica e sfaccettata odierna. Il primo compito di prestazione realizzato, sviluppato mediante un *Role play*, richiedeva agli alunni di immedesimarsi nei panni di *chef*, mentre io vestivo i panni di *sous-chef*. L’obiettivo degli studenti era quello di fornirmi le adeguate indicazioni in lingua inglese affinché io fossi in grado di realizzare concretamente la nostra ricetta, ovvero lo Strudel. In questo modo, ho avuto la possibilità di analizzare la messa in campo di numerose competenze e capacità, tra cui l'esattezza nell'esplicitazione dei passaggi, la correttezza linguistica, l'accuratezza nella pronuncia, la capacità di rispettare il turno di parola, di aiutare i compagni, ecc.. Tale compito autentico, dunque, mi ha permesso di osservare non solamente le competenze maturate dal punto di vista disciplinare e interdisciplinare, ma anche quelle sviluppate dal punto di vista sociale e civico, rilevanti nel mio progetto, così come nel mondo quotidiano per un vivere armonico e costruttivo. Il secondo compito di prestazione, invece, è stato realizzato nel momento del gemellaggio con la scuola "D. Alighieri" ed è consistito nel "*Food Bingo*", ossia la tombola alimentare in lingua inglese. Attraverso questa esperienza gli alunni hanno avuto l'opportunità di attivare le competenze e le conoscenze linguistiche, relative al mondo degli alimenti, maturate e apprese nel corso del progetto. La modalità della tombola, oltre ad aver consentito lo sviluppo di una situazione ludica e dinamica per gli studenti, li ha motivati nella prestazione, “accendendo il fuoco” della sana competizione, intesa come caratteristica sfidante, insita in ciascuno di noi. Per la valutazione delle competenze ho utilizzato la

⁵⁴ De Rossi, M. (2008). *Mettersi in gioco e giocare a scuola; la metodologia ludica come risorsa per la continuità. Premesse teoriche*, p. 1, in *Didattica dell’animazione*. Carocci: Roma.

rubrica valutativa (Allegato n. 8), in quanto essa permette di realizzare una valutazione autentica, consentendo di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nello svolgimento di compiti intellettuali significativi, seguendo livelli crescenti di evoluzione della padronanza (G. Wiggins, 1990)⁵⁵. La rubrica, inoltre, permette di esprimere un giudizio su ciò che l'alunno è in grado di fare in situazione, ovvero, di dare valore a quello che sa fare con ciò che sa, con quello che ha appreso nel percorso di crescita e di maturazione.

In condivisione con l'insegnante di classe, per la verifica delle conoscenze disciplinari acquisite dagli studenti, ho predisposto un test cartaceo proposto al termine del progetto di Tirocinio (Allegato n. 9). Tale verifica conclusiva, che comprendeva sia il micro-modulo sul cibo, in relazione al quale è stata sviluppata la tombola alimentare, sia quello inerente la ricetta dello Strudel, mi ha permesso di ottenere una visione globale e complessiva del percorso effettuato da ogni alunno. Attraverso la verifica ho avuto l'opportunità di realizzare una valutazione maggiormente accurata di ciascuno studente, supportata e integrata alle competenze e alla prestazione dimostrate nei compiti autentici, nonché all'osservazione *in itinere* costantemente effettuata. Al fine di rendere l'intera prassi educativa, dunque anche il momento valutativo, rispondente alle caratteristiche e ai bisogni formativi di ciascun bambino, ho declinato la prova in maniera personalizzata per G., adattando gli esercizi alle sue competenze e al suo percorso didattico, al fine di agevolare l'autonomia nelle risposte e implementare il senso di autoefficacia. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità definisce il principio di accomodamento ragionevole come uno strumento atto al superamento delle barriere, all'individuazione dei facilitatori presenti nel contesto di riferimento, nonché alla progettazione di interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. Questo rappresenta il principio essenziale che mi ha sostenuta nella realizzazione di una prova di verifica che permettesse a G. di esprimere i suoi talenti e di valorizzare la sua personalità, le competenze e le abilità maturate attraverso il percorso didattico. Ogni docente, infatti, nella sua azione educativo-didattica è chiamato a progettare interventi e attività che possano essere adattati e modificati continuamente, con l'obiettivo di garantire a tutti gli alunni il “[...] godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti

⁵⁵ Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*, «*Practical Assessment, Research & Evaluation*». Vol. 2, Article 2.

<https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>

umani e delle libertà fondamentali”⁵⁶, tra cui rientra anche l’apprendimento. L’inclusione, infatti, non rappresenta un obiettivo che deve essere perseguito esclusivamente dall’insegnante di sostegno, ma, come evidenziato dal patto educativo di corresponsabilità, l’intero *team* docente deve collaborare per il suo perseguimento. L’intera comunità educante, di cui anche io ho fatto parte attraverso il mio progetto, quindi, dovrebbe operare nella prospettiva della facilitazione e dell’accomodamento ragionevole, ossia della riduzione o rimozione degli ostacoli apprenditivi presenti nel contesto didattico. In questo modo, l’inclusione può trasformarsi nella chiave del successo formativo non del singolo studente, ma di tutti gli studenti.

2.6.2 L’autovalutazione

Nel complesso processo di apprendimento, di cui la valutazione ne rappresenta una fase imprescindibile, il carattere formativo di quest’ultima non può essere tralasciato dal docente che abbia come suo fine ultimo quello di sostenere ciascun alunno nella propria crescita personale. Tale percorso di maturazione si realizza soprattutto attraverso un processo di riflessione e di autovalutazione individuale. A conclusione del percorso alimentare, dunque, ho proposto agli studenti una loro autovalutazione, realizzata in parte in forma scritta e in parte attraverso una discussione di gruppo, che li agevolasse nella riflessione critica e consapevole su ciò che hanno imparato, su come l’hanno fatto e sull’utilità che le competenze apprese possono avere nel futuro (Allegato n. 10). La metacognizione, ovvero la capacità di riflettere su cosa, come e perché si sta facendo qualcosa, infatti, rappresenta un’abilità fondamentale nella vita e, di conseguenza, non può che non esserlo anche nel contesto scolastico. Oltre a ciò, questo momento è stato importante per me stessa poiché gli alunni hanno espresso un parere sul progetto, sulle attività e sulle modalità di conduzione degli interventi, offrendomi dei validi *feedback* per una mia valutazione personale e per un miglioramento futuro. In aggiunta ai momenti di riflessione personale sopra descritti, ho proposto agli studenti delle situazioni informali,

⁵⁶ Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, (2006). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. A cura della Direzione Generale della Comunicazione e della Direzione Generale per l’Inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR), p. 9.

orali e ludiche, di eterovalutazione, nelle quali gli alunni stessi si scambiavano reciprocamente dei giudizi in merito al proprio operato, in una prospettiva di crescita e di miglioramento collettivo. Come appreso durante i corsi di Modelli e strumenti per la valutazione e di Ricerca educativa, innovazione scolastica e pratiche collaborative, tenuti dal Prof. E. Felisatti e dalla Prof.ssa V. Grion, nel momento valutativo risulta essenziale, oltre alla piena consapevolezza dell'alunno circa le proprie competenze, anche la sua partecipazione attiva nel processo, che si esplica nella capacità di fornire dei *feedback* sia verso se stesso sia verso i compagni. Molto spesso, infatti, i giudizi e le valutazioni formulate del gruppo dei pari risultano maggiormente significative, pregnanti e capaci di mettere in moto un miglioramento personale, profondo e intrinseco, rispetto a quelli formulati dall'insegnante. Queste occasioni di eterovalutazione hanno permesso di arricchire la mia visione generale della classe, sviluppando un giudizio maggiormente accurato, inclusivo anche della visione degli alunni, veri protagonisti del progetto alimentare (Grion, Restiglian, 2020)⁵⁷.

Così come è essenziale che gli studenti siano consapevoli dei propri apprendimenti, tale consapevolezza deve essere presente anche nell'insegnante, il quale è chiamato a un'operazione di riflessione continua e costante sul proprio operato, deve attuare la cosiddetta riflessività, mettendo in dubbio oggettivamente e criticamente le proprie attività e i propri interventi. Solo in tal modo, infatti, il docente avrà l'opportunità di autoanalizzarsi, comprendere i propri errori, prevedere delle soluzioni alternative e dei cambiamenti da applicare nel futuro per il miglioramento della propria qualità didattica, dell'azione educativa e professionale. Un insegnante competente, infatti, non smette mai di apprendere, apprende in maniera continuativa e costante, sia attraverso i *feedback* che riceve dai suoi alunni, sia attraverso una profonda attività di riflessione personale, che implica al suo interno una fase autovalutativa (Grion, Restiglian, 2019)⁵⁸. È per tale ragione e per agevolare il processo di autoriflessione e metacognizione che, nel mio percorso, ho realizzato una griglia per la mia personale valutazione (Allegato n. 11), utilizzata a conclusione dei due micro-moduli in cui ho articolato il progetto in inglese. Al

⁵⁷ Grion, V., Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

⁵⁸ Grion, V., Restiglian, E., (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.

fine di ottenere una valutazione personale oggettiva, completa e reale, oltre alla griglia consultabile negli allegati, ho chiesto agli alunni e alle insegnanti di formulare un *feedback* o di lasciare un messaggio circa le attività proposte e il loro sviluppo (Allegato n. 12). Come accennato in precedenza, a causa delle limitazioni in ambito tecnologico presenti nella scuola sono stata costretta ad utilizzare la modalità analogica nella raccolta dei suggerimenti e delle opinioni espresse dalla classe (la mia idea era di utilizzare un *Padlet*). Devo ammettere di essere rimasta piacevolmente soddisfatta e stupita dai *feedback* ricevuti, che mi hanno gratificata profondamente, sostenendo una visione positiva di me come insegnante, competente e capace. Una docente che, nonostante le difficoltà incontrate durante l'esecuzione della ricetta, è riuscita comunque a portare a termine il suo Strudel, in maniera creativa e innovativa, uno Strudel che si è rivelato, alla fine, succoso, più ricco e inclusivo dei gusti di ciascun soggetto presente in classe. Grazie alle restituzioni ricevute, inoltre, ho avuto un'ulteriore dimostrazione del gradimento del percorso proposto ai miei alunni; eh sì, ormai li considero anche un po' miei. I *feedback* degli studenti, però, mi hanno anche permesso di comprendere come siano soprattutto le esperienze dirette, concrete, le attività in cui è permesso loro di fare, di sperimentare e di immergersi in situazione, che rimangono nella mente e nel cuore dei bambini. Forse la scuola avrebbe bisogno di questo. Il mio augurio per il futuro è di riuscire a portare una ventata di aria fresca nel contesto scolastico, di avere la forza e soprattutto il coraggio di attuare quella didattica attiva, immersiva ed esperienziale a me tanto cara, con il fine di segnare indelebilmente il percorso di crescita e di maturazione dei miei futuri studenti. Oltre a tali supporti, per la mia personale autovalutazione mi sono avvalsa delle risposte al questionario di gradimento proposto ai genitori degli alunni della scuola di Mirano. Di seguito inserisco il link per la consultazione del sondaggio: <https://docs.google.com/forms/d/1pIBahRQcIRJYdDH03WcNEwjsJC7Vcjh60aHTLG2rX6Y/edit>. Dall'analisi delle risposte fornite è emerso come la metà degli allievi abbia dimostrato un notevole entusiasmo nei confronti del gemellaggio effettuato, raccontando dell'esperienza nel contesto familiare (57,1%). Per indagare il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica quotidiana degli alunni, ho posto la seguente domanda "Suo/a figlio/a ha raccontato nel contesto familiare l'esperienza del gemellaggio che ha sperimentato? Se le va, potrebbe riportare quanto è stato raccontato". Qui sotto è riportata l'immagine del grafico prodotto in relazione alla domanda in analisi.

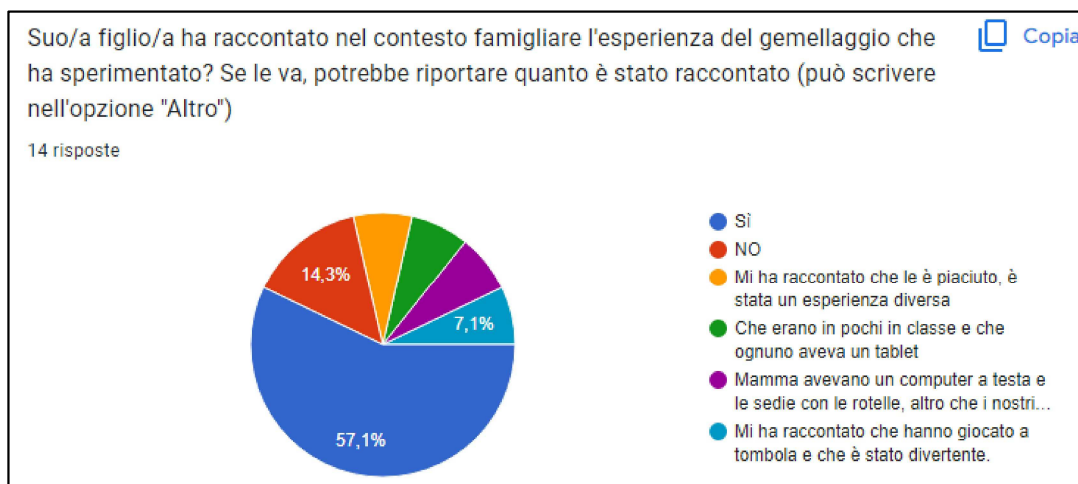


Figura 9 - Grafico relativo alle risposte fornite dai genitori in relazione al quesito sul racconto nel contesto familiare dell'esperienza del gemellaggio da parte degli studenti veneti.

Relativamente a questo quesito, una risposta mi ha notevolmente colpita, ovvero, “Mi ha raccontato che le è piaciuto, è stata un’esperienza diversa”. “Un’esperienza diversa” penso rappresenti una delle frasi che tutti gli insegnanti vorrebbero sentire pronunciare. Queste due semplici parole sono state profondamente significative per me, mi hanno fatto comprendere che l’innovazione scolastica è possibile, che non sono necessarie tecnologie all’avanguardia o idee esose per motivare gli studenti all’apprendimento. Come in questo caso, infatti, è sufficiente utilizzare un gioco classico, come la tombola, rivisitato in maniera creativa, coinvolgere una o più classi, in modalità fisica o telematica, per agevolare il processo di apprendimento esperienziale, significativo e attivo, degli studenti. Alla domanda “Ritiene interessante e utile la possibilità di sviluppare gemellaggi tra diverse scuole, anche di Regioni differenti?” la totalità dei genitori ha risposto in maniera affermativa, avvalorando la mia tesi secondo cui l’apprendimento può realizzarsi anche attraverso canali non convenzionali. L’educazione, dunque, si sviluppa anche attraverso un’apertura al contesto, al territorio, mediante il coinvolgimento di una pluralità di soggetti differenti, realizzando, in tal modo, quel sistema a cui ho fatto riferimento nel primo capitolo della Relazione. Nonostante le risposte al questionario siano state esigue, esse hanno dimostrato l’apprezzamento nei confronti del gemellaggio, la sua valenza a livello educativo-didattico e la motivazione intrinseca all’apprendimento che tale tipologia di esperienze è in grado di suscitare. La mia autovalutazione, dunque, in relazione all’esperienza del gemellaggio, a livello generale, nonostante sia consapevole che molti aspetti ed elementi possono essere migliorati, non può che essere positiva. La

tombola alimentare, inoltre, può ipoteticamente rappresentare il punto di partenza per esperienze di *partnership* future, in uno spirito di condivisione, collaborazione, scambio reciproco e innovazione. Posso definire questa mia autovalutazione, inoltre, inclusiva, (Corsini, 2021)⁵⁹, in quanto ho cercato di includere in tale processo le varie figure che partecipano all'azione educativa, dagli studenti, ai colleghi, fino ad arrivare, seppur in maniera limitata, alle famiglie e alla comunità.

⁵⁹ Edizioni Centro Studi Erickson, (16 novembre 2021). *Che cos'è la valutazione educativa e inclusiva*. Cristiano Corsini. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MxpLElks2U>.

3. Imparare a riflettere – Riflettere per imparare

“A good teacher is like a candle – it consumes itself to light the way for others”. (Mustafa Kemal Atatürk)

- Un buon insegnante è come una candela: si consuma per illuminare la strada agli altri -

“Who dares to teach must never cease to learn” (John Cotton Dana)

- Chi osa insegnare non deve mai smettere di imparare -



3.1 Riflessione sullo sviluppo delle mie competenze professionali

Con grande soddisfazione posso affermare che, nel corso di questo anno conclusivo di Tirocinio, sono cresciuta molto, sia dal punto di vista personale sia di quello professionale. Da un lato, infatti, ho acquisito e maturato competenze incentrate sulla mia persona e sul mio essere studentessa, dall'altro lato, invece, ho sperimentato e ampliato conoscenze e competenze legate alla professione docente, all'ambito didattico, all'esperienza educativa e formativa. Ho scoperto, con mia grande sorpresa, la ricchezza derivante dall'aprirsi agli altri, dal mettersi in gioco in tutto e per tutto, dal partecipare in maniera attiva alla vita scolastica ed extra-scolastica. Ho trasformato così quello che era uno dei miei punti di debolezza, ovvero la timidezza, il mio essere introversa e chiusa nei confronti dell'altro, in un'opportunità arricchente e stimolante. Il bruco chiuso nel suo bozzolo, lentamente, si è trasformato in una farfalla, la bambina inesperta in cucina, con il tempo, è diventata una *chef*. Sono certa che tale crescita mi sarà da sprono anche nell'ambiente professionale, in quanto è sulla base della cooperazione, della collaborazione con i colleghi e della creazione di un *team* di lavoro coeso che è possibile garantire un'educazione di qualità a tutti gli alunni. Attraverso il percorso di Tirocinio, inoltre, ho scoperto i miei punti di forza, i miei talenti. Tra questi vi è la capacità organizzativa, intesa come abilità di predisporre attività in maniera lineare e scrupolosa e, al tempo stesso, di modificarle e adattare ai bisogni, alle necessità e alle richieste che emergono man mano, nel corso della scrittura della ricetta. Ritengo tale competenza essenziale nel profilo professionale del docente, in quanto una buona organizzazione, che non neghi l'imprevisto, sostiene e garantisce una

corretta articolazione del processo di insegnamento. “La funzione docente partecipa al processo di formazione degli studenti, in un quadro di intese con i genitori e con gli altri operatori scolastici, nell’ambito di un contesto educativo in cui si attuano la trasmissione della cultura ed il continuo processo di elaborazione della conoscenza” (Testo Unico, 1994)⁶⁰. La citazione sopra riportata delinea il profilo professionale del docente e, allo stesso tempo, evidenzia la prospettiva sistemica nella quale tale figura deve operare, con l’obiettivo ultimo di garantire un’educazione e un’istruzione di qualità a tutti e a ciascuno. Osservando e analizzando in maniera critica e oggettiva il percorso di Tirocinio affrontato, posso affermare che tale profilo professionale si è lentamente formato nella mia persona. Sostengo ciò in quanto sono consapevole del percorso di crescita svolto nel corso degli anni, maturazione concretamente osservabile attraverso il confronto tra i progetti di Tirocinio redatti nelle annualità precedenti e quello attuale, nel quale, a mio avviso, le competenze professionali emergono visibilmente. Attraverso il progetto “*Let’s make the Strudel*” ho cercato di mettermi in gioco a 360°, esplicitando nella maniera più chiara possibile le competenze e i saperi acquisiti e formati nel corso dell’esperienza universitaria, intrecciandoli in maniera organica alle mie passioni e al mio modo di concepire la professione docente. Secondo la mia opinione, infatti, l’insegnante non ha il mero compito di formare lo studente dal punto di vista delle conoscenze, ma a lui spetta un compito più ampio e, al medesimo tempo, più arduo, ovvero quello di dedicarsi all’educazione globale del soggetto in formazione, in una prospettiva sistemica.

“Riflettere significa posare lo sguardo su ciò che già sappiamo. Non produce un mero aumento di conoscenza, non soddisfa un bisogno informativo bensì un bisogno di comprendere come agiamo” (Contesini, 2016). Il percorso di Tirocinio svolto fino ad oggi mi ha portata alla consapevolezza che la riflessione dovrebbe accompagnare la nostra vita: dovremmo riflettere in anticipo, prima di prendere una decisione o alle porte di un importante avvenimento, durante lo svolgimento di un’azione e a conclusione, a posteriori, a cose fatte. Riflettere sulla quotidianità, sull’oggi, così come su ieri e sul domani, non dovrebbe rappresentare una scelta, dovrebbe essere la scelta, dovrebbe costituire la base della nostra vita. Sono convinta che la riflessione permetta e agevoli l’assunzione di responsabilità nei confronti dei propri atteggiamenti e, al medesimo tempo, sviluppi la

⁶⁰ Testo Unico n. 297/1994.

consapevolezza di vivere all'interno di una collettività più ampia di cui io faccio parte, godendo di diritti e doveri, ma di cui fanno parte anche altre persone, che godono dei miei stessi diritti e doveri, e che io, in prima persona, devo rispettare e promuovere. Tale consapevolezza, fondamentale nell'ambiente di vita generale, lo diventa ancora di più se inserita nel contesto scolastico, in cui molto spesso ancora, purtroppo, vige una visione gerarchica che vede gli studenti in una posizione subordinata rispetto a quella dei docenti, detentori di diritti e doveri differenti e superiori rispetto a quelli degli alunni. Maturando tale consapevolezza, inoltre, l'insegnante metterà in azione i principi cardine dell'inclusione in maniera naturale, senza dover riflettere o progettare con difficoltà attività e azioni volte a tale scopo, in quanto avrà introiettato nella mente e nel cuore l'essenza della professione docente, ovvero la valorizzazione degli alunni. Ponendo gli studenti al nostro stesso livello, se non addirittura elevandoli a una posizione più alta rispetto alla nostra, il superamento del principio gerarchico diventa intrinseco, così come l'impegno costantemente volto alla promozione di tutti e di ciascuno. Docenti e discenti contemporaneamente. Riflessione tratta dalla mia esperienza personale.

Corsini nel suo testo *La valutazione che educa* (2022)⁶¹ sottolinea come la valutazione debba essere concepita in una prospettiva educativa, intesa quale valorizzazione dello studente, promozione di questi e delle sue competenze. In tal senso, dunque, il docente diventerà un attore secondario nel processo di insegnamento/apprendimento, creando così un'asimmetria relazionale e di ruoli, che pone il discente in una posizione sopraelevata rispetto a quella dell'adulto. Solo in tal modo, infatti, il processo valutativo potrà essere definito come educativo e formativo, come un supporto alla crescita e al miglioramento dell'alunno. Alla luce delle ricerche del settore (ad esempio, Crotti, 2016)⁶² e degli incontri di Tirocinio, ho compreso, inoltre, come la riflessività rappresenti uno strumento essenziale per il docente, i cui obiettivi si esplicano nella comprensione della natura sfaccettata del gruppo-classe e nella risoluzione delle criticità insite nella pratica di insegnamento, che si realizza attraverso la messa in discussione della propria personale conoscenza ed esperienza. Ritengo che tale processo

⁶¹ Corsini, C. (2022). *La valutazione che educa*. Milano, Franco Angeli.

⁶² Crotti, M. (2016). *La riflessività nella formazione alla professione docente. Reflectiveness in professional teacher training*. EDETANIA 52. <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/193778>.

sia molto più profondo e complesso della semplice applicazione o traslazione di una teoria pedagogica nell'azione didattica, poiché richiede al docente una riflessione critica sul proprio io e sul proprio operato. La fase osservativa iniziale del percorso di Tirocinio, inoltre, mi ha permesso di attuare quella che Van Manen definisce *anticipatory-reflection* (1991, p. 101)⁶³, sviluppata nell'immaginare situazioni in prospettiva, nell'analisi di ipotesi di azione e nell'anticipazione di quello che potrebbe realizzarsi. Il mio desiderio per il futuro professionale è quello di avvicinarmi al professionista riflessivo così come delineato da Schön, ovvero quel soggetto in grado di riflettere nel corso dell'azione, unendo pensiero e pratica, pensare e fare in maniera simultanea. La riflessione, in questo ultimo anno, in maniera graduale è diventata l'abito che quotidianamente ho indossato nella vita scolastica così come in quella personale, è diventata parte del mio agire, quasi una seconda pelle. Questa riflessione continua ha consentito di arricchirmi e di maturare giorno per giorno, acquisendo consapevolezza personale, professionale, relazionale, ma anche civica e morale, elementi che hanno permesso di raggiungere un ben-essere personale, traducibile e spendibile anche nell'azione didattica. Nel momento in cui si sta bene con se stessi e si è consapevoli delle proprie potenzialità, infatti, si è posti nelle condizioni di agire per il bene dell'altro e per la sua promozione, nel rispetto dei suoi talenti e delle sue peculiarità, azione centrale della professione docente, convinzione a cui sono giunta a conclusione del mio percorso universitario. Riflettere su me stessa e sulle mie azioni, nella prospettiva del miglioramento, ha accompagnato il mio intero percorso di Tirocinio, con l'obiettivo di diventare l'insegnante immaginata nella mia mente, un docente disposto a cambiare se stesso per il bene dei propri alunni. Riflettere indubbiamente costa fatica, è impegnativo "Significa assumere un atteggiamento critico nei confronti del proprio lavoro, una propensione alla revisione e al ripensamento. Tale atteggiamento va coltivato. Non è un dono di natura né un'inclinazione personale. Si acquisisce attraverso l'esercizio di pratiche riflessive che consentono di 'apprendere dall'esperienza" (p. 20)⁶⁴ Apprendere dall'esperienza, un concetto tanto semplice quanto complesso. Apprendere

⁶³ Van Manen, M. (1991). *Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting*. *Journal of Curriculum Studies*.

<http://dx.doi.org/10.1080/0022027910230602>

⁶⁴ Bandolini, A., Ferrari, M. (2004) *La professionalità dell'educatore del nido e dell'insegnante della scuola dell'infanzia*, in A. Bandolini, M. Ferrari (a cura di), *Educare alla professionalità degli operatori per l'infanzia*. Junior, Bergamo.

dall'esperienza può essere doloroso, poiché implica il rievocare un ricordo passato, come più volte mi è capitato, ma rappresenta, allo stesso tempo, l'essenza della vita, il fuoco che brucia nell'anima di un insegnante e che lo induce a non rimanere uguale a se stesso, ma a migliorarsi costantemente, ad osservarsi, ad ascoltarsi e ad autovalutarsi. Apprendere dall'esperienza significa soprattutto essere in grado di riflettere in maniera oggettiva sulle proprie azioni, sulle loro implicazioni e sulle loro ricadute, ripercorrere i propri passi a ritroso con la finalità di comprendere ciò che non ha funzionato e trasformare questo elemento in motore propulsore al cambiamento e alla trasformazione positiva. È questo che ho sperimentato nel mio viaggio di Tirocinio. Questo mi ha permesso di crescere e di diventare la persona che sono oggi, futura insegnante, sicuramente non perfetta, ma competente sul piano educativo, didattico e professionale.

Il percorso universitario che si sta concludendo, inoltre, ha plasmato in me l'idea che la pratica educativa debba essere costantemente valutata, soggetta alla riflessione e alla riflessività da parte dell'insegnante, con l'intenzione di migliorarla, aggiornarla e renderla maggiormente aderente alle caratteristiche e ai bisogni degli studenti a cui si rivolge, per agire diversamente nel futuro. Diventa quindi indispensabile riflettere non solamente quando si manifestano dei problemi, ma riflettere in maniera continua e costante con la volontà e l'inclinazione di chi desidera apprendere dall'esperienza, di arricchire la propria personale ricetta con ingredienti nuovi e alternativi, aprendosi così a punti di vista, a suggerimenti, a gusti e a ingredienti nuovi e differenti. Volgendomi indietro ed osservando analiticamente il mio percorso, devo ammettere di non essere stata in grado di riflettere in maniera profonda e competente durante tutta l'annualità di Tirocinio. Ci sono stati momenti in cui ho preferito "far finta di niente", cadendo così nella trappola dell'errore e della superficialità, situazioni in cui le circostanze non mi hanno permesso di chiudermi nel mio silenzio e analizzare il contesto, fasi in cui mi sono sentita avvilita e oppressa dalle difficoltà che ho incontrato durante il viaggio, che mi hanno condotta a deviazioni rispetto alla mia intenzionalità riflessiva iniziale. Nonostante questo, riflettere ha stimolato in me la forza per non arrendermi, per proseguire il cammino, traendo beneficio e ricchezza dalle difficoltà. Come sostiene Eraut:

Il lavoro dell'insegnante che non adotta il metodo della ricerca per riflettere sulle proprie pratiche, le proprie scelte, le proprie convinzioni, è un lavoro alienato: pura esecuzione di ricette preconfezionate; anello di un dispositivo che agisce per inerzia o è manovrato da altri; un lavoro espropriato di significato. Tutto il contrario della libertà di insegnamento, tanto rivendicata e tanto effettivamente perseguita. Libertà di insegnamenti che ha, come suo correlato essenziale, un'etica della responsabilità, basata su un fare intenzionale e verificato, passibile di confronto. Quando parlo di un 'fare intenzionale' intendo 'agire con degli scopi in mente'. Il motivo per cui gli insegnanti dovrebbero assumere un atteggiamento di ricerca nel proprio lavoro è essenzialmente morale. Secondo Eraut la professionalità dell'insegnante è caratterizzata dai seguenti principi etici:

- Essere al servizio degli interessi degli studenti riflettendo sui loro interessi e sui loro progressi e decidendo come promuoverli al meglio;
- Rivedere periodicamente la natura e l'efficacia delle proprie pratiche per migliorarne la qualità;
- Sviluppare le proprie conoscenze relative alla pratica educativa sia attraverso la riflessione personale sia attraverso il confronto con altri.⁶⁵

In queste poche righe si racchiude, a mio avviso, il senso della riflessione nella dimensione professionale del docente, una riflessione che ne conferisce valore e, al tempo stesso, lo sostiene e lo modella. Riflessione rivolta non soltanto a se stessi, alla propria crescita e al proprio sviluppo, ma pratica che diventa uno strumento per promuovere e garantire il successo formativo, educativo e personale di ciascuno studente. Riflessione che diventa il tramite per trasformare un bruco in farfalla, un piatto mal riuscito in una prelibatezza unica.

Credo, inoltre, che la capacità di superare un momento critico, trasformando situazioni complesse, talvolta avverse, in opportunità, in potenziale d'azione, sia essenziale per il docente, chiamato ad operare quotidianamente in un contesto dinamico, multiforme e in rapido cambiamento, in cui le certezze, anche dal punto di vista didattico, si fanno sempre più esili. Riflettendo, posso affermare che nel mio piccolo ho avuto la forza di superare l'ostacolo iniziale e il timore di non farcela, trasformando la mia paura in motivazione ad agire, in spinta creativa e creatrice, caratteristiche del docente resiliente. Ho attivato l'antifragilità a cui Nassim Nicholas Taleb si riferisce. Ho avuto la capacità di

⁶⁵ Bondioli, A. (2004) *Fare ricerca nella scuola*, in A. Bondioli, M. Ferrari, *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Bergamo, Junior, Bergamo.

trarre benefici e vantaggi dalle difficoltà. Si tratta, quindi, della capacità non solo di resistere alle sfide e agli ostacoli della vita, attivando il principio resilienza, ma di diventare persone migliori attraverso le difficoltà. “L’antifragilità va al di là della resilienza e della robustezza. Ciò che è resiliente resiste agli shock e rimane identico a se stesso; l’antifragile migliora” (Nassim Nicholas Taleb, 2012)⁶⁶. Da queste difficoltà, inoltre, si possono generare nuove scoperte e aprire nuovi sentieri, che a livello personale si traducono in nuove capacità e potenzialità. Tutto questo si rispecchia in maniera perfetta nel mio percorso di questo quinto anno universitario. Le difficoltà, gli ostacoli iniziali mi hanno spalancato nuove porte, mi hanno messo a disposizione dei nuovi ingredienti che sono stata in grado di utilizzare per scrivere una ricetta innovativa. Queste difficoltà hanno accresciuto le mie competenze, mi hanno messa alla prova, permettendomi di migliorare, spronandomi alla crescita e alla maturazione professionale. In relazione al concetto di antifragilità, il percorso di Tirocinio mi ha portata a maturare una consapevolezza a mio avviso essenziale, ovvero che ogni persona possiede dentro di sé le risorse per riuscire a trarre vantaggi dagli ostacoli e dal dolore, sviluppando le risorse che permettano di attraversare e superare le situazioni problematiche. Quella che oggi è una difficoltà, infatti, può diventare un elemento di forza, può generare opportunità ed arricchimento. Ritengo che un docente competente debba sempre tenere a mente questo concetto. Questo principio, che è saldamente ancorato nel mio cuore e nella mia mente, mi sosterrà quando crederò di non farcela, quando gli ingredienti a mia disposizione mi sembreranno esigui o non armonici per creare una ricetta.

Prendo ora in prestito le competenze professionali per insegnare articolate da Perrenaud (2002)⁶⁷ per analizzare il mio viaggio professionale. Come prossimo *chef* a tutti gli effetti, posso inserire con sicurezza all’interno delle mie ricette e della mia cucina alcuni ingredienti essenziali. Tra questi ritroviamo la capacità di organizzare e animare situazioni di apprendimento, gestendone la progressione, ingredienti che rientrano in quella che può essere definita competenza disciplinare e didattica del docente. I cinque anni universitari, infatti, mi hanno permesso di creare una solida impalcatura di base che mi sostiene nella

⁶⁶ Taleb, N. N. (2012) *Antifragile. Prosperare nel disordine*. (trad. Daniela Antongiovanni, Marina Beretta, Francesca Cosi, Alessandra Repossi) Milano, Il Saggiatore.

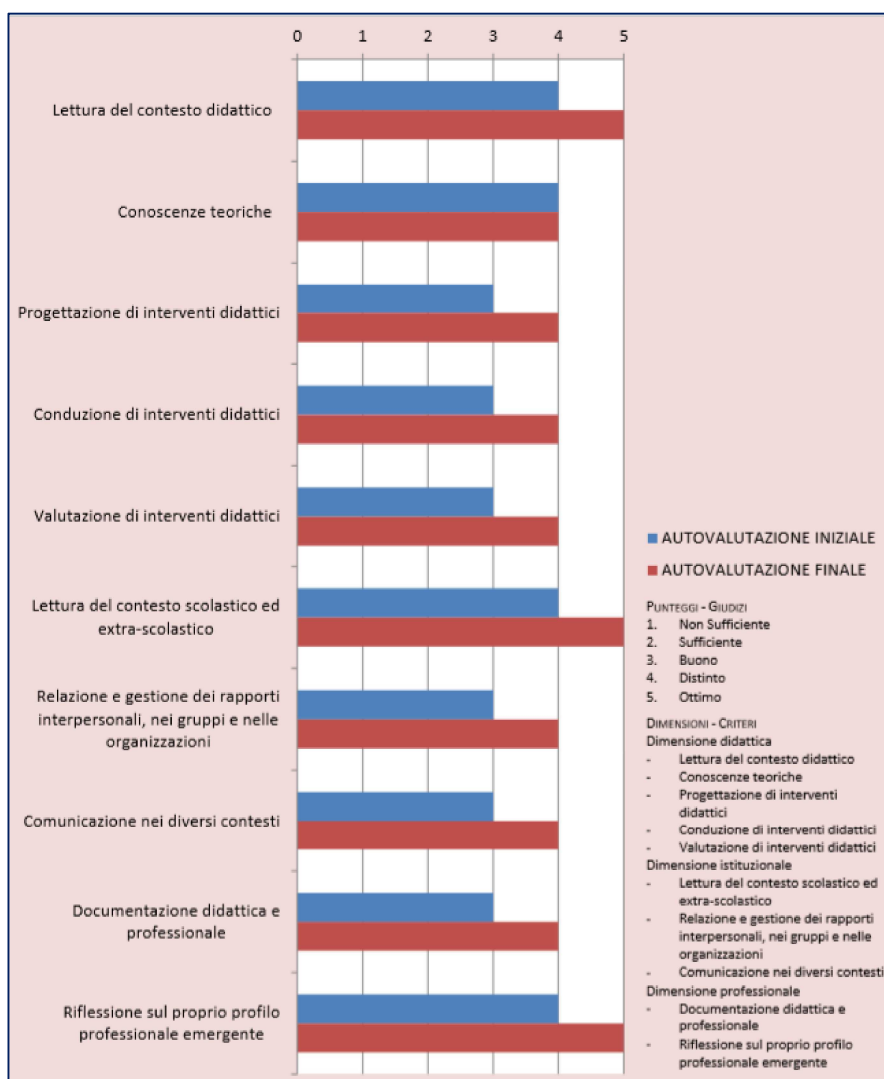
⁶⁷ Perrenaud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma, Anicia.

progettazione di percorsi didattici, rispondenti alle indicazioni ministeriali, alle esigenze del contesto e ai principi pedagogici che guidano la mia azione didattica, nonché la mia visione di insegnamento. Altro ingrediente che ritengo di poter inserire nelle mie ricette è l'inclusione, declinata nella sua prospettiva più ampia, intesa anche quale capacità di ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione. Nel corso degli anni accademici, infatti, ho sperimentato diverse situazioni che mi hanno posta di fronte alla necessità di adattare i contenuti di insegnamento alle differenti esigenze degli studenti, permettendomi di maturare tale competenza, di farla mia, di padroneggiarla a 360°. In particolar modo quest'anno, che mi ha vista piena protagonista del processo educativo-didattico nelle sue diverse fasi, mi ha richiesto di elicitarle le competenze inclusive sviluppate nel corso del tempo, al fine di garantire il successo di ciascuno studente. Altro elemento fondamentale nel mio percorso di Tirocinio è stato il coinvolgimento diretto degli studenti nel processo di apprendimento. In questa prospettiva diviene essenziale la piena presa di consapevolezza da parte del soggetto del percorso che sta svolgendo, realizzabile attraverso l'autovalutazione da parte del bambino, una riflessione profonda e personale circa la ricetta che sta scrivendo. Ahimè, non tutte le competenze a cui Perrenaud fa riferimento sono sedimentate nella mia figura professionale. Ritengo, infatti, che gli ingredienti relativi al lavorare in gruppo, al partecipare alla gestione della scuola e all'informare e coinvolgere i genitori non possano essere inseriti con sicurezza nelle mie ricette. Da un lato, questa mia mancanza è correlata all'impossibilità di sperimentare concretamente nel contesto reale tali competenze, dall'altro lato, invece, è connessa alle mie caratteristiche personali che a volte, nonostante i progressi, mi frenano nella partecipazione pubblica. Inoltre, una professione come quella del docente non può non essere al passo con i tempi, esularsi dalla continua evoluzione tecnologica, dalle trasformazioni digitali e dai loro risvolti a livello sociale, economico e culturale. In particolar modo la pandemia, attraverso le sue limitazioni e restrizioni, mi ha formata notevolmente dal punto di vista digitale e tecnologico. Ora, infatti, sono in grado di servirmi delle nuove tecnologie in maniera competente, sono capace di sfruttare le risorse digitali, utilizzare il web a mio vantaggio nella predisposizione di interventi didattici maggiormente stimolanti, inclusivi e motivanti. Al contrario, nella mia ricetta, risulta ancora carente l'ingrediente relativo l'affrontare i dilemmi etici della professione. Questo, infatti, non rappresenta un ingrediente semplice da utilizzare, richiede attenzione, un dosaggio attento e preciso, che io non sono ancora in

grado di effettuare, ma che mi impegnerò a sviluppare nel prossimo futuro. Per concludere le dieci competenze elaborate da Perrenaud il riferimento va alla gestione continua della propria formazione. Nel corso di questi anni, ho partecipato a numerosi corsi di formazione e webinar offerti dall'università (ad esempio, L'educazione in natura è una cosa seria? Costruire apprendimenti tra dentro e fuori, tenuto da Laura Malavasi, Dialoghi sull'istruzione ai tempi dell'emergenza sanitaria. Come prendersi cura dei bambini., tenuto dal dottor Alberto Pellai) e dagli enti territoriali, che mi hanno arricchita, hanno favorito la scoperta di nuovi aspetti insiti nella didattica, hanno suscitato in me il desiderio di ricercare incessantemente, di innovarmi, di rimanere al passo con i tempi. Credo che ogni docente dovrebbe essere spinto da questo desiderio di scoperta, di apprendimento costante, di ricerca innovativa, in quanto questi rappresentano i fuochi che mantengono in vita un insegnante, che lo definiscono un "bravo insegnante".

In aggiunta a questa mia riflessione, inserisco nella pagina seguente la tabella relativa all'autovalutazione delle competenze professionali (Tab. 3.1.), realizzata nel corso e a conclusione del percorso accademico. Come è possibile evincere dalla lettura della stessa, nel corso degli anni universitari sono riuscita ad accrescere numerose competenze, raggiungendo, a mio avviso, dei livelli ottimali in relazione alla capacità di "Lettura del contesto didattico, scolastico ed extra-scolastico" e di "Riflessione sul profilo professionale emergente". La dimensione inerente le conoscenze teoriche, invece, è rimasta invariata nel corso del tempo; di conseguenza, mi prefiggo lo scopo di incrementare questo ambito attraverso la lettura di articoli, testi e riviste, in modo tale da poter integrare e consolidare la mia prassi di insegnamento con nozioni e informazioni accreditate a livello scientifico-pedagogico. In ogni caso, ritengo di possedere delle discrete conoscenze teoriche che mi supportano nella predisposizione di percorsi didattici aderenti alle teorie presenti nell'ambito di riferimento. Mediante la consultazione della tabella, inoltre, è possibile evincere come, grazie alla pratica, all'esercizio e al supporto offerto dal gruppo di Tirocinio, io sia riuscita ad incrementare le mie competenze di "Progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici", nonostante, secondo la mia percezione, non abbia ancora acquisito una padronanza assoluta di tali processi. Credo, comunque, che sia mediante la pratica continua e l'esperienza che il docente abbia la possibilità di maturare a livello didattico, di implementare le proprie competenze in tale ambito, raggiungendo una piena consapevolezza della propria azione educativo-didattica.

Tab. 3.1. Tabella di autovalutazione delle competenze professionali in formazione.



Con il tempo, dunque, sono certa che anche io crescerò come insegnante, aggiungerò alla mia ricetta nuovi ingredienti che mi permetteranno di innovarla in maniera costante, di renderla più sicura, maggiormente soddisfacente al palato e rispondente ai gusti dei miei alunni. Nonostante le difficoltà comunicative sperimentate nel corso dell'annualità, ritengo di aver implementato anche le competenze relative la dimensione istituzionale e, forse, sono stati proprio gli ostacoli incontrati durante il percorso ad avermi aiutata a maturare e sostenuta nella mia crescita. Le difficoltà non sempre sono negative, talvolta ci si presentano come una sfida, che, una volta superata, ci fortifica, rendendoci maggiormente competenti. In conclusione, posso ritenermi soddisfatta delle competenze

professionali fino ad oggi maturate, con particolare riferimento alla dimensione didattica della professione.

Come testimonianza del mio sviluppo professionale evidenzio la mia partecipazione, in data 07 settembre, all'evento "Buone prassi", organizzato dall'Istituto "G. Gabrieli" di Mirano con cui ho effettuato il gemellaggio. L'insegnante D., con cui ho collaborato per la realizzazione della tombola alimentare, infatti, mi ha invitata ad esporre brevemente in plenaria, ai colleghi dell'istituto veneto, il mio progetto, a partire da cui lei stessa ha tratto una buona prassi nelle classi in cui lavorava. A mio avviso, l'invito a partecipare a questo interessante evento può essere letto sia come dimostrazione della mia crescita personale sia dell'acquisizione di competenze professionali. Esporre gli obiettivi primari del mio progetto e le attività che lo hanno caratterizzato, infatti, oltre ad avermi resa fiera e soddisfatta del mio operato, mi hanno permesso di capire che la studentessa, insicura e poco esperta a livello educativo-didattico di alcuni anni fa, si è trasformata in una futura docente competente e professionale.

3.2 Riflessione sull'lo Insegnante e sulla mia visione di Insegnante

"Cosa significa essere insegnante oggi?" Me lo sono chiesta spesso. Credo che fare l'insegnante significhi avere come strumento di lavoro se stessi. Infatti, sono la nostra voce, la nostra personalità, il nostro volto, il nostro sorriso, che comunicano ai nostri studenti, ciò che noi docenti conosciamo lo veicoliamo ai nostri alunni attraverso il nostro io, la nostra personalità. Quindi, a mio avviso, essere insegnante vuol dire essere continuamente chiamato e richiamato ad esprimere se stessi, la propria personalità, il proprio sapere e il proprio metodo. Ma, al tempo stesso, rivestire il ruolo di docente implica anche l'essere attento e vigile alla realtà che ci circonda per coglierne necessità, bisogni e richieste, siano essi latenti o manifesti. Un vecchio proverbio recita "L'insegnante non riempie un vaso, ma accende un fuoco". Credo che una delle possibili risposte alla mia domanda risieda proprio in tale affermazione. Solo un insegnante, infatti, a mio avviso, può accendere il fuoco dell'apprendimento, il desiderio di imparare con lo scopo di crescere e di migliorare costantemente se stessi. In questo risiede la differenza tra quello che può trasmetterci il web e ciò che viene veicolato da un docente. Insegnare nel mondo odierno, infatti, dovrebbe significare soprattutto risvegliare l'interesse degli studenti, far

divampare quell'incendio di curiosità, entusiasmo e voglia di conoscere che, una volta acceso, li accompagnerà per tutta la vita. I contenuti, i saperi teorici, le conoscenze generali, in fin dei conti, nel mondo globalizzato e altamente connesso in cui oggi siamo inseriti, possono essere appresi attraverso qualsiasi supporto, ma la voglia di conoscere cose nuove e di allargare i propri orizzonti possono essere trasmessi solo da un buon docente. Da quella persona che ha a cuore i suoi studenti, da colui il quale quotidianamente si interroga sul suo operato, sul senso profondo delle sue azioni, sulla sua efficacia come insegnante e come persona. In linea con quanto sopra scritto, la scuola, nella mia visione, dovrebbe rappresentare il luogo che favorisce e facilita l'apprendimento libero e piacevole, prendendosi cura dell'educazione di ciascuna persona in una logica *inside-out*, ovvero facendo emergere, "traendo all'esterno" ciò di cui ogni soggetto intrinsecamente e innatamente dispone. Un luogo, quindi, che aiuti, in maniera sistemica e olistica ciascuna persona a conoscere, a rivelare e a dispiegare pienamente il proprio potenziale in tutte le dimensioni, cognitiva, emotiva, fisica, spirituale, per "diventare ciò che è", per partecipare con il proprio contributo alla società e alla globalità, sentendosi in armonia dentro e fuori di sé. L'insegnante, nel mio immaginario, detiene un dovere nei confronti dei suoi alunni che, prendendo in prestito le parole di Maria Montessori, coincide con lo stimolare la vita, lasciandola libera di svilupparsi. "Allorquando la maestra avrà toccato così, anima per anima, tutti i suoi allievi risvegliando e ravvivando in essi la vita come una fata invisibile, ella possiederà tali anime e basterà un cenno, una parola perché ciascuno la senta vivamente, la riconosca e l'ascolti"⁶⁸ (p. 45). Come futura insegnante, dunque, mi prefiggo l'obiettivo di non impormi sui miei alunni, di non instillare in loro credenze e saperi fissi, immutabili, dogmatici, ma di indirizzarli delicatamente, di lasciarli liberi di crescere secondo le proprie propensioni e personalità. Così come uno *chef* con i suoi collaboratori, il mio intento è quello di fornire ai miei studenti gli ingredienti necessari per creare una ricetta, guidandoli in maniera sottile nella comprensione delle modalità migliori per unirli, affinché siano in grado di creare il proprio personale piatto. Crescere, quindi, seguendo il proprio io, gentilmente accompagnati dalla mia presenza. Essere insegnante oggi, inoltre, secondo la mia visione, vuol dire essere inclusivi e privi di pregiudizi. Ecco, essere inclusivi e privi di pregiudizi significa proprio evitare qualunque classificazione in categorie rigide, sterili e immutabili. L'educatore deve essere aperto,

⁶⁸ Montessori, M. (2011). *Educare alla libertà*. a cura di Claudio Lamparelli, Milano, Mondadori.

dinamico e deve possedere quella competenza sottile che gli consente di scoprire talenti e risorse. Il docente quotidianamente si impegna per cercare il meglio in ciascuno studente, dà lui fiducia, lo incoraggia, lo aiuta, ma al tempo stesso chiede lui aiuto. Questo, a mio avviso, rappresenta il compito dell'educatore oggi: far sentire gli studenti importanti, indispensabili, protagonisti. Essere insegnanti, infatti, significa porre attenzione alle persone, non solo ai contenuti scolastici, interessarsi a ciascun alunno senza lasciare mai indietro nessuno, nemmeno uno. Ritengo, inoltre, che il docente della scuola attuale debba possedere competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali. Al contempo, però, l'educatore deve essere abile nel rileggere criticamente le proprie azioni, riprogettare costantemente sulla base dei *feedback* forniti dagli alunni e dal contesto, al fine di riconoscere, accogliere e valorizzare tutte le differenze individuali, per trasformarle in opportunità di apprendimento. Tutto questo, però, è possibile solo se il docente diventa il costruttore di un ambiente di apprendimento in cui si è competenti insieme, in cui ognuno si mette in gioco, avendo chiari i propri limiti e le proprie potenzialità. L'insegnante deve essere una guida in grado di aiutare gli studenti a connettere il sapere con l'esperienza quotidiana, a servirsi di strumenti efficaci, a costruire strategie operative e a riscoprire l'importanza dell'impegno e della fatica. Solo dando senso "al fare scuola", infatti, innovando, sperimentando e agganciando le conoscenze e le competenze ai contesti di vita reale, si può accrescere la motivazione ad apprendere, ovvero uno dei fondamenti del successo formativo, finalità imprescindibile per il docente. Il termine motivazione deriva dal verbo latino *movēre*, 'muovere': la motivazione costituisce ciò che muove il singolo a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare, a dedicarsi ad un determinato compito (Dörnyei, Ushioda, 2011). Solo accendendo la scintilla della motivazione nei nostri alunni, quindi, avremmo la possibilità di sviluppare un percorso di insegnamento/apprendimento funzionale e significativo, che si dispieghi in un rapporto reciproco e continuo di benefici tra alunno e docente. L'insegnante, infatti, non smette mai di apprendere, così come lo studente non smette mai di insegnare. Quella appena delineata rappresenta la mia visione di insegnante; è a questa figura che aspiro e che mi guiderà nella mia azione quotidiana come docente.

Nella vita, nessuno cresce da solo. Nel bene e nel male. Lo stesso posso affermarlo per il mio percorso di crescita dal punto di vista professionale, la crescita dell'io insegnante. Sicuramente non avrei avuto opportunità e modo di maturare senza il

supporto offerto dal gruppo di Tirocinio Indiretto. Il mio gruppo, un insieme di soggetti caratterizzato dalla diversità, accomunato dall'amore e dalla passione per l'insegnamento. Una fonte di scambio continuo, di arricchimento personale e professionale, di condivisione, di confronto e di dialogo. In queste poche righe mi sento di racchiudere l'essenza del gruppo di Tirocinio Indiretto, un'*equipe* di persone, così la definirei, indispensabile per la mia crescita personale e professionale. I colleghi mi hanno aiutata a superare la mia timidezza, ad acquisire sicurezza nell'espone le mie idee senza timore di essere giudicata, a oltrepassare quegli stereotipi che molto spesso mi limitavano nel partecipare attivamente a discussioni e a dialoghi. In questa prospettiva, quindi, il Tirocinio Indiretto ha rappresentato un elemento indispensabile nel mio percorso di crescita e di maturazione. La mia personalità e le mie caratteristiche, che non mi spingono a essere un soggetto incline ad esporsi e a prendere la parola in pubblico, mi rendono, al contrario, una brava ascoltatrice. L'ascolto, inteso in senso profondo e competente, è fondamentale nella vita e lo diventa ancora di più per un buon insegnante, poiché rappresenta quella capacità che permette lui di leggere nei silenzi degli studenti, individuandone bisogni nascosti e latenti. Ascoltare con tutto il corpo, non solamente con le orecchie, è essenziale nelle professioni educative, come sottolineato da Daniela Lucangeli nel testo *Il corpo è docente* (2021). Ascoltare attivamente gli spunti e le discussioni che emergevano durante gli incontri di Tirocinio Indiretto ha indotto in me lo sviluppo di quell'atteggiamento di riflessione critica e di ricerca continua, essenziale per il corpo docente, ma fondamentale anche nella quotidianità. Al tempo stesso, l'ascolto di punti di vista, di posizioni e di idee differenti dalle mie ha permesso di delineare una mia personale opinione riguardo la figura del docente, le sue responsabilità educative, formative e didattiche, immagine arricchita dall'apertura nei confronti dell'altro. Il Tirocinio Indiretto, inoltre, mi ha aiutata a comprendere l'importanza del *team* nella pratica educativa e didattica, dimensione del gruppo che si configura quale supporto nelle situazioni di debolezza, motore di creatività e di innovazione continua, occasione di dialogo arricchente, stimolante e non giudicante. Fino a questo momento non avevo dato molta importanza alla dimensione della collettività, ma grazie al percorso svolto ho sperimentato il valore e l'importanza del non sentirsi soli, dell'avere accanto degli *chef* su cui poter contare.

Le tutor, nel mio percorso di Tirocinio, hanno rappresentato una fucina infinita di idee, di spunti di riflessione, di interruttori che hanno acceso curiosità e desiderio di scoperta. Ma

le tutor sono state anche un porto sicuro nel quale rifugiarsi nei momenti di tempesta, lo *chef* al quale chiedere consiglio e supporto nei momenti di difficoltà, in quelle situazioni in cui gli ingredienti vengono meno o non collimano gli uni con gli altri.



L'insegnante fiore

La gerbera, uno dei miei fiori preferiti, simboleggia l'insegnante che sono diventata attraverso questo lungo percorso. Così come la gerbera è formata da una moltitudine di petali delicati, così anche la figura della me insegnante attuale è formata da una pluralità di petali, che rappresentano le sfaccettature che caratterizzano il mio io e la mia persona.

Partendo dal basso, qualsiasi fiore è dotato di radici, che assicurano lui un solido ancoraggio al terreno anche in condizioni avverse e, al medesimo tempo, gli garantiscono il nutrimento, la linfa indispensabile per una crescita rigogliosa.

Figura 10 - Immagine realizzata durante l'incontro finale di Tirocinio Indiretto.

Queste radici, ovvero le basi teoriche che ho acquisito nel mio percorso accademico, mi assicurano un ancoraggio alla realtà e mi permettono di affrontare la complessità del quotidiano senza "spezzarmi", rimanendo salda al terreno, anzi, traendo vantaggio dallo svantaggio. Il fusto rappresenta l'elemento che permette il passaggio del nutrimento dalle radici fino ai petali, costituisce, quindi, la componente indispensabile per la nutrizione, l'arricchimento del fiore, per mantenere inalterata la sua bellezza. Il fusto, inoltre, è flessibile, è in grado di adattarsi al mutare del vento, è in grado di piegarsi, di distendersi, di incurvarsi; rappresenta quindi la flessibilità e la capacità di improvvisare che ho sviluppato e maturato grazie alle innumerevoli esperienze realizzate nel viaggio universitario. La corolla del fiore, costituita da una moltitudine di petali, tutti diversi e al medesimo tempo tutti uguali, rappresenta le diverse competenze, le conoscenze, le abilità e i saperi che ho appreso nel corso del tempo e che caratterizzano oggi la mia persona e la figura dell'insegnante che sono diventata. Ogni petalo è differente da quello che gli sta affianco, ma è indispensabile per determinare la bellezza complessiva della gerbera, è essenziale per la sua completezza.

"Quando ti piace un fiore semplicemente lo cogli. Ma quando ami un fiore, lo annaffi tutti i giorni." – Buddha

Questa citazione è scritta nel mio cuore e nella mia mente, è un dono che mi è stato fatto da una mia insegnante, un'immagine che sono convinta possa essere trasportata anche nel contesto scolastico. I bambini sono i nostri fiori e noi insegnanti dobbiamo prendercene cura e nutrirli quotidianamente con tutto l'impegno di cui siamo capaci.

Nel corso di questo quinto anno universitario mi sono messa in gioco *in toto* dal punto di vista professionale, accettando numerose supplenze di diversa durata. Queste esperienze, che mi hanno immersa nel mondo della scuola a 360°, mi hanno permesso di osservare concretamente la complessità insita in tale contesto, ma, al tempo stesso, mi hanno fatto toccare con mano la bellezza della missione dell'educare e del formare giovani menti, la gioia che i bambini trasmettono a ogni loro successo, l'incoraggiamento delle colleghe, il supporto di chi, nonostante ti conosca da poco, è disposto a fornire il suo aiuto per qualsiasi necessità. Ecco, forse erano queste le esperienze di cui avevo bisogno per avere una riconferma della scelta effettuata ormai cinque anni fa, per accrescere la mia motivazione nell'essere quell'insegnante che non smette mai di imparare, che trae nutrimento dalle esperienze di condivisione con alunni e colleghi, uscendo arricchito da ogni caduta, da ogni difficoltà, da ogni mancanza di un ingrediente.

3.3 Uno sguardo al futuro

Attraverso l'esperienza di Tirocinio di questa annualità è scoccata in me la scintilla verso l'ambito dell'inclusione e della disabilità, interesse scaturito soprattutto dal ruolo di insegnante di sostegno ricoperto dalla mia tutor mentore e dall'aver lavorato a stretto contatto con uno studente certificato. La docente in questione, infatti, è riuscita a trasmettermi la sua passione e la sua dedizione nella costante ricerca di strategie e di tecniche didattiche innovative e differenti, volte a garantire il successo formativo e personale dell'alunno, nonché il valore dell'inclusione e della valorizzazione di ciascuno studente. Allo stesso tempo, io stessa mi sono sentita profondamente soddisfatta nelle varie occasioni in cui sono riuscita ad aiutare G. nelle attività proposte dall'insegnante di

classe e, devo ammettere, mi sono commossa nel ricevere il suo “Grazie maestra, con te ho capito tutto”. Per tali ragioni, il mio desiderio, una volta concluso il percorso di Scienze della Formazione Primaria, è quello di iscrivermi al corso di specializzazione per le attività di sostegno, convinta che attraverso il mio aiuto e il mio impegno potrò garantire la realizzazione educativa, formativa, personale e sociale di quegli studenti che necessitano di accompagnamento nel loro percorso di crescita e di sviluppo.

4. Riflessioni conclusive

Nel momento in cui sto scrivendo i miei occhi sono pieni di commozione, quell'emozione che si genera quando si è consapevoli che un capitolo della propria esistenza si sta concludendo, ma che le porte della vita si stanno aprendo per accoglierci e farci sperimentare nuove avventure. Devo ammettere di essere spaventata e allo stesso tempo eccitata, malinconica e al contempo entusiasta, intimorita e contemporaneamente incuriosita, ma, soprattutto, fiera. Posso dirlo e sono orgogliosa di farlo. Sono fiera di me stessa, del mio percorso, di aver dimostrato una forza di volontà e una forza d'animo che io stessa non pensavo di possedere, tenacia che mi ha permesso di superare gli ostacoli che mi si sono presentati dinanzi, di superare le difficoltà in un'ottica positiva e propositiva, di creare la mia personale ricetta dello Strudel. Generalmente non sono una persona che si stima e si "loda" in questo modo, ma oggi mi sento in diritto e in dovere di farlo. È grazie al mio impegno, alla costanza, allo sforzo continuo, alla dedizione e ai momenti di pianto, di abbattimento e di avvilito che la ragazza timida, introversa, insicura che è entrata all'università nel lontano 2018 si è trasformata in una donna sicura e matura, pronta ad entrare nel mondo della scuola come docente. Un'insegnante competente, capace, innamorata del suo lavoro, appassionata e desiderosa di lavorare a fianco dei suoi studenti per accompagnarli e sostenerli nel percorso più bello e difficoltoso della loro vita, nel viaggio di crescita e di maturazione, nella scrittura della loro personale ricetta. Oggi posso affermare di essere pronta per il futuro, sento di aver raggiunto una maturazione a livello individuale e professionale e una competenza tale da essere in grado di affrontare le sfide educative e personali che la vita mi porrà di fronte. Sono pronta per trasformarmi nell'insegnante che ho sempre sognato e desiderato.

Finalmente sono un'insegnante.

Voglio concludere la mia Relazione di Tirocinio con un'immagine evocativa, quella dell'araba fenice. Così come l'araba fenice rinasce dalle sue ceneri, infatti, anche io, nel mio viaggio educativo e culinario, sono rinata dalle mie "ceneri". La riprogettazione del percorso, infatti, nonostante inizialmente mi sembrasse una montagna invalicabile, in realtà si è poi rivelata un trampolino di lancio che ha permesso di accrescere la mia

professionalità e mi ha fatto comprendere che, in fondo, gli ostacoli possono sempre essere trasformati in spunti per agire, in motori d'azione. Per fare questo, però, è necessario riflettere costantemente sul proprio agire e sul proprio operato, essere sostenuti e motivati personalmente e, al tempo stesso, trovare un appoggio sicuro e positivo in chi ci circonda, in questo caso le tutor, gli alunni e la nuova insegnante accogliente, ai quali sento di dire il mio più grande grazie. In fondo, una farfalla trova sempre il modo di volare, una ricetta trova sempre il modo di essere portata a termine, un piatto, nonostante le varie mancanze o le sostituzioni, può sempre essere realizzato e migliorato

Allegati

Allegato n. 1 - Analisi SWOT svolta *ex-ante*, per analizzare il progetto “*Let’s make the Strudel*” in relazione al contesto.

SWOT ANALYSIS	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
AMBIENTE INTERNO	<p><u>PUNTI DI FORZA (<i>Strengths</i>)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilità di lavorare con tre docenti; - Possibilità di collaborazione con i genitori; - Aule spaziose e possibilità di modificare il <i>setting</i>; <p>Presenza di un insegnante produttrice di piccoli frutti;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinarietà; - Conoscenza di numerosi produttori alimentari locali da parte della tirocinante stessa; - Analisi delle intolleranze alimentari del gruppo classe svolta in fase diagnostica iniziale; - Possibilità di svolgere l'intervento con il rappresentante alimentare on-line, sfruttando le potenzialità delle tecnologie, - Presenza di una solida collaborazione tra scuola e territorio, dichiarata nel P.T.O.F. dell'Istituto. 	<p><u>PUNTI DI DEBOLEZZA (<i>Weaknesses</i>)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Impossibilità di comunicare direttamente con la Dirigente scolastica; - Impossibilità di organizzare un incontro informativo, in presenza o in modalità on-line, con i genitori; - Scarsa collaborazione da parte dei genitori nella partecipazione alle attività proposte (da svolgere a casa – cucinare un dolce, selezionare una ricetta ecc.); - Rifiuto/avversione di qualche studente nell'assaggiare gli alimenti proposti.
AMBIENTE ESTERNO	<p><u>OPPORTUNITÀ (<i>Opportunities</i>)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contesto motivante per gli studenti; - Vicinanza della scuola a numerose aziende agricole/stalle con conseguente possibilità di svolgere un'uscita didattica; - Locazione della scuola in un contesto naturale ricco e variegato; - Conoscenza delle aziende presenti sul territorio. 	<p><u>MINACCE (<i>Threats</i>)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presenza di intolleranze alimentari nella classe; - Tempo avverso al momento dell'uscita didattica; - Chiusura della scuola/limitazioni derivanti da un lock-down; - Possibilità di ricevere un rifiuto da parte degli enti esterni; - Impossibilità di accogliere a scuola un rappresentate degli enti locali.

Allegato n. 2 - Estratto di diario di bordo, redatto durante l'osservazione di una lezione di italiano effettuata in data 05/11.

DOPO – Riflessioni

“ [...] Credo che anche il dettato svolto nel corso della seconda ora possa essere letto nell’ottica di una valutazione/verifica delle competenze degli studenti, seppur non sia stato assegnato loro un giudizio ed è in tale prospettiva che è stati inteso dai bambini. Ho notato, infatti, come nel corso della correzione da parte dell’insegnante gli studenti fossero alquanto agitati e tesi e, al termine di questa, si confrontassero sul numero di errori realizzati. Non ho però compreso se questo loro atteggiamento di confronto fosse dettato da un desiderio di sfida, una sana competizione tra alunni, o derivasse dal “timore” di essere giudicati dai compagni in relazione alla quantità di errori. Sono convinta che la sana competizione rappresenti un elemento positivo, stimolante e motivante per gli alunni, i quali sono chiamati in questo modo a dare il meglio di loro stessi nei vari compiti assegnati, ma possa sfociare in un fattore deleterio e controproducente quanto la sfida si trasforma in prospettiva di superamento non di sé stessi, bensì degli altri, una gara al migliore [...].

Allegato n. 3 – Schema per l’osservazione di una lezione.

Scopo: Individuare gli aspetti strutturali di una lezione e alcune caratteristiche

Scuola:

Classe:

N. alunni:

Data:.....

Insegnante/i:

Obiettivo/i della lezione:

Fasi:

- apertura
- presentazione dell’argomento
- pratica esercitativa
- chiusura

Apertura e presentazione dell’argomento

- collegamento con quanto fatto la lezione precedente
- correzione del compito a casa
- esplicitazione dell’obiettivo
- effetto sorpresa
- nessuna apertura

Svolgimento della lezione e pratiche esercitative

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• attività orale• ascolto• lettura• attività scritta• attività sul lessico | <ul style="list-style-type: none">• attività libera• attività di grammatica e riflessione linguistica• attività guidata |
|--|---|

Modalità di lavoro

- plenaria
- lavoro individuale
- lavoro in coppia/gruppo
- altro:

Disposizione dell’aula

- banchi singoli
- banchi a coppie
- banchi a isole
- :
- banchi a ferro di cavallo
- altro

Interazione

- l'insegnante tiene un monologo (specificare come e quando)
- l'insegnante dialoga l'insegnante dialoga con un gruppo di studenti (specificare come e quando)
- l'insegnante dialoga con un singolo alunno (specificare come e quando)
- gli alunni lavorano tra di loro (specificare come e quando)
- altro:

Clima

- tranquillo
- favorevole
- proficuo
- positivo
-
- collaborativo
- teso
- ostile
- altro

Verifica (valutazione formativa)

- orale
- forma scritta
- domande a risposta chiusa
- domande a risposta aperta
-
- lavoro individuale
- lavoro in coppia
- lavoro piccolo gruppo
- altro

Sussidi utilizzati

- libro di testo
- fotocopie
- lavagna a muro
- LIM
- registratore
- videoregistratore
- computer,
- cartelloni
- altro

Allegato n. 4 – Alcuni questionari somministrati nella fase iniziale del progetto alimentare, volti a cogliere preconoscenze e idee degli alunni sul tema alimentare.

Lunedì, 17 gennaio 2022

INDAGHIAMO I GUSTI E LE ABITUDINI ALIMENTARI

- Qual è il tuo piatto preferito? Mi raccomando, non barare.. Ne puoi scegliere solo uno!! 😊
HAMBURGER
- Qual è l'alimento/il piatto che proprio non ti piace e che non riesci a mangiare? Sii sincero!
SPINACI
- Di solito fai colazione? SI
- Se sì, cosa mangi e cosa bevi? (latte, succo di frutta, cereali, pane, biscotti ecc.)
LATTE E NESQUIK.
- Se la risposta è no, perché non la fai? (non hai tempo, non hai fame quando ti svegli ecc.)
- Secondo te la colazione è un pasto importante o no? Perché?
SI PERCHE' IL LATTE E' BUONO
- Cosa mangi e cosa bevi per la merenda della mattina quando vieni a scuola?
BEVO SUCCO DI FRUTTA.
- Nel pomeriggio, quando torni a casa da scuola, fai merenda? Se sì, cosa mangi di solito?
SI YOGURT.
- Quando non pranzi a scuola (venerdì, sabato, domenica e durante le vacanze), cosa mangi di solito? Mangi solo il primo (pasta, riso ecc.), solo il secondo (pesce, carne ecc.), un piatto unico (riso + carne), primo e secondo (ravioli + uova ecc.)? Prova a raccontarmi un tuo pranzo tipico!
NON MANGIO NIENTE

INDAGHIAMO I GUSTI E LE ABITUDINI ALIMENTARI

- Qual è il tuo piatto preferito? Mi raccomando, non barare.. Ne puoi scegliere solo uno!! 😊
PASTA AL RAGU`
.....
.....
- Qual è l'alimento/il piatto che proprio non ti piace e che non riesci a mangiare? Sii sincero!
POLPETTONE
.....
- Di solito fai colazione? CERTE VOLTE
.....
- Se sì, cosa mangi e cosa bevi? (latte, succo di frutta, cereali, pane, biscotti ecc.)
LATTE E CEREALI E PANE NUTELLA
.....
.....
- Se la risposta è no, perché non la fai? (non hai tempo, non hai fame quando ti svegli ecc.)
.....
.....
- Secondo te la colazione è un pasto importante o no? Perché?
NO PERCHE' NON SERVE
.....
.....
- Cosa mangi e cosa bevi per la merenda della mattina quando vieni a scuola?
PANINO ALLA NUTELLA
.....
.....
- Nel pomeriggio, quando torni a casa da scuola, fai merenda? Se sì, cosa mangi di solito?
PATATINE PICCANTI, GELATO E PIZZA.
.....
.....
- Quando non pranzi a scuola (venerdì, sabato, domenica e durante le vacanze), cosa mangi di solito? Mangi solo il primo (pasta, riso ecc.), solo il secondo (pesce, carne ecc.), un piatto unico (riso + carne), primo e secondo (ravioli + uova ecc.)? Prova a raccontarmi un tuo pranzo tipico!
PASTA AL RAGU`
.....
.....

INDAGHIAMO I GUSTI E LE ABITUDINI ALIMENTARI

- Qual è il tuo piatto preferito? Mi raccomando, non barare.. Ne puoi scegliere solo uno!! 😊

PIZZA

- Qual è l'alimento/il piatto che proprio non ti piace e che non riesci a mangiare? Sii sincero!

LENTICCHIE

- Di solito fai colazione? ... No

- Se sì, cosa mangi e cosa bevi? (latte, succo di frutta, cereali, pane, biscotti ecc.)

- Se la risposta è no, perché non la fai? (non hai tempo, non hai fame quando ti svegli ecc.)

QUANDO... MI... SVEGLIO... HO... SONNO... E NON FACCIO COLAZIONE

- Secondo te la colazione è un pasto importante o no? Perché?

SECONDO ME È IMPORTANTE PERCHÉ È IL PRIMO PASTO

- Cosa mangi e cosa bevi per la merenda della mattina quando vieni a scuola?

DELL' SOLITO NON FACCHIO MERENDA NEANCHE HA SCUOLA

- Nel pomeriggio, quando torni a casa da scuola, fai merenda? Se sì, cosa mangi di solito?

DELL' SOLITO MANGIO PANINO AL SALAME

- Quando non pranzi a scuola (venerdì, sabato, domenica e durante le vacanze), cosa mangi di solito? Mangi solo il primo (pasta, riso ecc.), solo il secondo (pesce, carne ecc.), un piatto unico (riso + carne), primo e secondo (ravioli + uova ecc.)? Prova a raccontarmi un tuo pranzo tipico!

MANGIO TUTTI EDUE I PIATTI

INDAGHIAMO I GUSTI E LE ABITUDINI ALIMENTARI

- Qual è il tuo piatto preferito? Mi raccomando, non barare.. Ne puoi scegliere solo uno!! 😊
HAMBURGER
- Qual è l'alimento/il piatto che proprio non ti piace e che non riesci a mangiare? Sii sincero!
INSALATA RUCOLA
- Di solito fai colazione? SÌ
- Se sì, cosa mangi e cosa bevi? (latte, succo di frutta, cereali, pane, biscotti ecc.)
LATTE E BISCOTTI
- Se la risposta è no, perché non la fai? (non hai tempo, non hai fame quando ti svegli ecc.)
- Secondo te la colazione è un pasto importante o no? Perché?
PERCHÉ È IL PRIMO PASTO DELLA GIORNATA
- Cosa mangi e cosa bevi per la merenda della mattina quando vieni a scuola?
IO MANGIO PANINO CON LA NUTELLA
- Nel pomeriggio, quando torni a casa da scuola, fai merenda? Se sì, cosa mangi di solito?
NON FACLIO MERENDA
- Quando non pranzi a scuola (venerdì, sabato, domenica e durante le vacanze), cosa mangi di solito? Mangi solo il primo (pasta, riso ecc.), solo il secondo (pesce, carne ecc.), un piatto unico (riso + carne), primo e secondo (ravioli + uova ecc.)? Prova a raccontarmi un tuo pranzo tipico!
PASTA AL POMODORO

INDAGHIAMO I GUSTI E LE ABITUDINI ALIMENTARI

- Qual è il tuo piatto preferito? Mi raccomando, non barare.. Ne puoi scegliere solo uno!! 😊

MIRTILLI.....
.....

- Qual è l'alimento/il piatto che proprio non ti piace e che non riesci a mangiare? Sii sincero!

FORMAGGIO FUSO.....

- Di solito fai colazione? ...Sì.....

- Se sì, cosa mangi e cosa bevi? (latte, succo di frutta, cereali, pane, biscotti ecc.)

LATTE, PANE E SALAME.....
.....

- Se la risposta è no, perché non la fai? (non hai tempo, non hai fame quando ti svegli ecc.)

.....
.....

- Secondo te la colazione è un pasto importante o no? Perché?

SÌ, PERCHÉ SE PRIMA DI ANDARE A SCUOLA TI
DIMENTICHI LA MERENDA, È IL PRIMO PASTO DELLA GIORNATA

- Cosa mangi e cosa bevi per la merenda della mattina quando vieni a scuola?

PANE E SALAME.....
.....

- Nel pomeriggio, quando torni a casa da scuola, fai merenda? Se sì, cosa mangi di solito?

SÌ, DI TUTTO.....
.....

- Quando non pranzi a scuola (venerdì, sabato, domenica e durante le vacanze), cosa mangi di solito? Mangi solo il primo (pasta, riso ecc.), solo il secondo (pesce, carne ecc.), un piatto unico (riso + carne), primo e secondo (ravioli + uova ecc.)? Prova a raccontarmi un tuo pranzo tipico!

PASTO.....
.....

Allegato n. 5 - Tabella riassuntiva delle competenze chiave perseguite mediante il progetto *“Let’s make the Strudel”* e declinazione di queste in prospettiva didattica.

COMPETENZA CHIAVE	PROFILO DELLE COMPETENZE
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	<p>Conoscenza degli elementi che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari;</p> <p>Concentrarsi, gestire la complessità, riflettere criticamente e prendere decisioni; Imparare a lavorare sia in maniera collaborativa sia autonoma;</p> <p>Organizzare il proprio apprendimento, perseverare, saperlo valutare e condividere;</p> <p>Esprimere e comprendere punti di vista diversi; creare fiducia e mostrare empatia;</p> <p>Atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita.</p>
Competenza in materia di cittadinanza	<p>Conoscenza dei sistemi sostenibili, in partecipare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause;</p> <p>Capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società;</p> <p>Capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi; Disponibilità a essere responsabili in campo ambientale;</p> <p>Partecipazione costruttiva: disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche.</p>
Competenza di imprenditorialità	<p>Conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile;</p> <p>Saper accettare la responsabilità applicando approcci etici;</p> <p>Creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi;</p> <p>Spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi.</p>

Allegato n. 6 – Progettazione per competenze del progetto originario.

Insegnanti: Tutor mentore (Casagrande, L.), insegnanti accoglienti (Andriollo, C., Baldi, K.), tirocinante (Sandri Alessia)	
Classe: 3 ^a - Scuola Primaria di Villa Agnedo (Istituto Comprensivo di Strigno e Tesino)	
Situazione di partenza	<ul style="list-style-type: none"> - 10 alunni - 1 alunno certificato ai sensi della Legge 104/92 - 1 alunno non certificato con comportamento iperattivo (secondo le docenti)
Situazione problema – compito autentico	<p>Per la valutazione degli alunni, ho progettato due compiti autentici; il primo sarà realizzato in forma scritta e avrà la seguente consegna <i>“Immagina di essere un cuoco della ditta Risto3 (mensa scolastica) e di dover preparare un pranzo equilibrato per gli alunni. Quali piatti inseriresti nel menù? Scrivi i piatti che sceglieresti, motivando la tua idea sulla base di quello che abbiamo compreso fino a questo momento”</i>.</p> <p>Il secondo compito autentico, realizzato a conclusione del modulo sul territorio e sulle scelte alimentari consapevoli, sarà realizzato mediante un <i>Role play</i>. Il contesto che presenterò agli studenti è il seguente. <i>“Hai accompagnato la mamma a fare la spesa al supermercato e vi trovate davanti al banco frigo; la mamma è in dubbio su quali alimenti comprare (latte, yogurt, burro). Tu quale le consigli? Perché? Prova a pensare a quello che abbiamo detto sui produttori locali e sulla provenienza degli alimenti e prova a convincere la mamma ad acquistare una bottiglia piuttosto che un'altra”</i>.</p>
Competenze europee	<ul style="list-style-type: none"> - Competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare; - Competenza in materia di cittadinanza; - Competenza imprenditoriale
Discipline di riferimento	<ul style="list-style-type: none"> - Educazione civica; - Scienze; - Educazione fisica; - Storia; - Geografia
Traguardi del percorso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Scienze</u>: “Avere cura della propria salute anche dal punto di vista alimentare e motorio. Acquisire le prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità.”; ➤ <u>Educazione fisica</u>: “Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza.”; “Riconoscere il rapporto tra alimentazione ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita.” ➤ <u>Storia</u>: “Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.”; ➤ <u>Geografia</u>: “Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.”

Allegato n. 7 – Riprogettazione

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA: Competenza multilinguistica

DISCIPLINA: Inglese

LIVELLO SCOLASTICO: Scuola Primaria

CLASSE: 3^A

ASCOLTO – Comprensione		
Traguardi per lo sviluppo di competenze	Abilità - Obiettivi di apprendimento	Conoscenze - contenuti
L'alunno comprende brevi messaggi orali relativi ad ambiti familiari.	Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente	Numeri fino a 100 Lessico relativo al cibo e ai gusti personali
PARLATO – Produzione orale		
Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.	Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione.	Numeri fino a 100 Lessico relativo al cibo e ai gusti personali
SCRITTURA – Produzione scritta		
Produce parole, espressioni e semplici frasi, relativi ad argomenti noti.	Scrivere parole e semplici frasi di uso quotidiano attinenti alle attività svolte in classe e ad interessi personali e del gruppo.	Lessico relativo al cibo e ai gusti personali

Allegato n. 8 – Rubrica valutativa – Modello pedagogico di Castoldi.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO INIZIALE
Obiettivo di comprensione	Traguardi formativi	Evidenze osservabili	Ha padronanza	Sa utilizzare	Possiede	Opportunamente guidato svolge compiti in situazioni note
RISORSE CONOSCITIVE (conoscenze e abilità)	<u>SPIEGAZIONE</u>	Comprende parole, espressioni, istruzioni e frasi di uso quotidiano. Si esprime linguisticamente in modo comprensibile e ed adeguato alla situazione comunicativa. Scambia semplici informazioni afferenti alla sfera personale.	Ha padronanza di conoscenze e abilità di ascolto e comprensione. Comprende con sicurezza, continuità e autonomia brevi messaggi, parole e frasi legati all'uso quotidiano.	Sa utilizzare conoscenze e abilità di ascolto e comprensione. Comprende brevi messaggi, parole e frasi legate all'uso quotidiano.	Possiede conoscenze e abilità di base funzionali all'ascolto e alla comprensione. Comprende semplici messaggi e frasi inerenti la quotidianità.	Possiede conoscenze e abilità in via di avviamento relative all'ascolto e alla comprensione. Se opportunamente guidato comprende alcuni semplici messaggi o frasi inerenti la quotidianità.
PROCESSI COGNITIVI STRATEGIE D'AZIONE LETTURA DEL "COMPITO" CONTROLLO/REGOLAZIONE	<u>INTERPRETAZIONE</u> <u>APPLICAZIONE</u> <u>PROSPETTIVA</u>	Interagisce con i compagni in situazioni di gioco. Scrivere parole, messaggi, brevi testi	Dimostra padronanza esponendo autonomamente. Interagisce in situazioni ludiche e familiari, non note, rispettando pronuncia e intonazione.	Espone, se invitato, esprime messaggi di carattere personale in situazioni note. Interagisce in situazioni ludiche e familiari, note, rispettando pronuncia e intonazione.	Possiede competenze per esprimere semplici messaggi con lessico di base. Interagisce in forma semplice, in situazioni ludiche, rispettando alcuni aspetti di pronuncia e intonazione.	Se opportunamente guidato esprime semplici messaggi con lessico di base. Se sostenuto interagisce in forma semplice, in situazioni ludiche, rispettando alcuni aspetti di pronuncia e intonazione.

DISPOSIZIONE AD AGIRE (verso se stesso, verso gli altri, verso il contesto, verso il compito)	EMPATIA - AUTOCONOSCENZA	Dimostra curiosità verso alcuni elementi culturali.	Dimostra una curiosità verso alcuni elementi culturali. È in grado di svolgere un'azione metacognitiva autonoma e consapevole sul proprio processo di apprendimento.	Dimostra una curiosità verso alcuni elementi culturali. Svolge un'azione metacognitiva sul proprio processo di apprendimento.	Dimostra una sostanziale curiosità verso alcuni elementi culturali. È consapevole, seppur in modo essenziale, dell'azione metacognitiva relativa al proprio processo di apprendimento.	Opportunamente stimolato dimostra curiosità verso alcuni elementi culturali. Con supporto si avvia ad una riflessione metacognitiva del proprio processo di apprendimento.
---	---------------------------------	---	--	---	--	--

DISCIPLINA INGLESE	OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE	LIVELLO	DEFINIZIONE DEL LIVELLO
Dimensione	<p>Ascolto e parlato</p> <p>Comprendere parole, espressioni, istruzioni e frasi di uso quotidiano.</p> <p>Esprimersi linguisticamente in modo comprensibile ed adeguato alla situazione comunicativa. Scambiare semplici informazioni afferenti alla sfera personale.</p> <p>Lettura e scrittura</p> <p>Leggere e comprendere parole e semplici frasi di uso quotidiano acquisite a livello orale.</p> <p>Riflessione sulla lingua e sull'apprendimento</p> <p>Dimostrare curiosità verso alcuni elementi culturali.</p>	<u>Avanzato</u>	<p>Ha padronanza conoscenze e abilità di ascolto e comprensione. Comprende con sicurezza, continuità e autonomia brevi messaggi, parole e frasi legati all'uso quotidiano.</p> <p>Dimostra padronanza esponendo autonomamente. Esprime messaggi di carattere personale. Interagisce in situazioni ludiche o formali, familiari o non note, rispettando pronuncia e intonazione.</p> <p>Dimostra una curiosità verso alcuni elementi culturali. È in grado di svolgere un'azione metacognitiva autonoma e consapevole sul proprio processo di apprendimento. Coglie e riflette sui rapporti tra le forme linguistiche e usi della lingua straniera.</p>
Risorse conoscitive		<u>Intermedio</u>	<p>Sa utilizzare conoscenze e abilità di ascolto e comprensione. Comprende brevi messaggi, parole e frasi legati all'uso quotidiano.</p> <p>Espone, se invitato, esprime messaggi di carattere personale in situazioni note. Interagisce in situazioni ludiche o formali, note, rispettando pronuncia e intonazione.</p> <p>Svolge un'azione metacognitiva sul proprio processo di apprendimento. È in grado di cogliere e rielaborare i rapporti tra le forme linguistiche e usi della lingua straniera. Dimostra una curiosità verso alcuni elementi culturali</p>

<p>Risorse cognitive</p>		<p><u>Base</u></p>	<p>Possiede conoscenze e abilità di base funzionali all'ascolto e alla comprensione. Comprende semplici messaggi e frasi inerenti la quotidianità.</p> <p>Possiede competenze per esprimere semplici messaggi con lessico di base. Interagisce in forma semplice, in situazioni ludiche o formali, rispettando alcuni aspetti di pronuncia e intonazione</p> <p>Dimostra una sostanziale curiosità verso alcuni elementi culturali. È consapevole, seppur in modo essenziale, dell'azione metacognitiva relativa al proprio processo di apprendimento. Se invitato, riconosce e coglie alcune forme linguistiche e usi della lingua straniera.</p>
<p>Disposizioni ad agire</p>		<p><u>In via di prima acquisizione</u></p>	<p>Possiede conoscenze e abilità in via di avviamento relative all'ascolto e alla comprensione.</p> <p>Se opportunamente guidato comprende alcuni semplici messaggi o frasi inerenti alla quotidianità</p> <p>Se opportunamente guidato esprime semplici messaggi con lessico di base. Se sostenuto interagisce in forma semplice, in situazioni ludiche, rispettando alcuni aspetti di pronuncia e intonazione.</p> <p>Opportunamente stimolato dimostra curiosità verso alcuni elementi culturali. Con supporto si avvia ad una riflessione metacognitiva del proprio processo di apprendimento.</p> <p>Se sostenuto riconosce alcune forme linguistiche e usi della lingua straniera.</p>

Allegato n. 9 – Verifica cartacea realizzata a conclusione del progetto.

- LET'S MAKE THE STRUDEL -

1. Nonna Papera vuole preparare lo Strudel per i suoi nipotini, ma non si ricorda gli ingredienti necessari.. Aiutala tu!

Cerchia solo gli ingredienti che deve utilizzare per realizzare lo Strudel.

- | | | |
|--------------|---------|-----------|
| Apples | Oranges | Sugar |
| Strawberries | Yoghurt | Water |
| Pine nuts | Egg | Salt |
| Raisins | Milk | Biscuits |
| Bread | Lemon | Flour |
| Cinnamon | Oil | Chocolate |



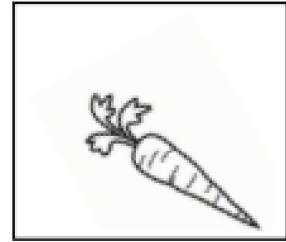
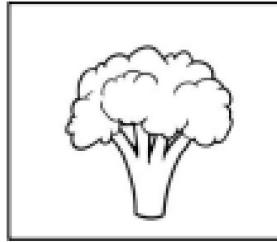
2. Bene! Ora Nonna Papera conosce tutti gli ingredienti per fare lo Strudel, ma non si ricorda il corretto ordine dei passaggi da seguire. Per aiutarla, numera i passaggi scritti qui sotto da 1 a 12.

- Make the dough.
- Peel the apples.
- Break the egg.
- Wash the apples.
- Enjoy!!
- Cool down the Strudel.
- Bake the Strudel (180° for 30/40 min.)
- Put the ingredients on the dough.
- Chop the apples.
- Roll the dough.
- Put the ingredients into the bowl.
- Close the Strudel.



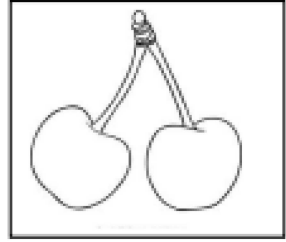
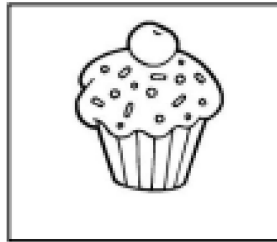
3. Collega l'immagine dell'alimento al suo nome in inglese. Usa un colore diverso per ogni freccia.

Milkshake

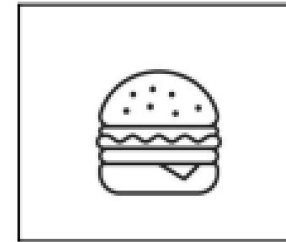
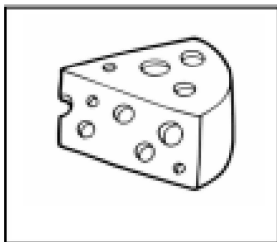


Broccoli

Hamburger

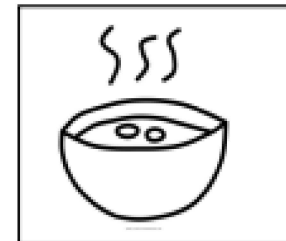
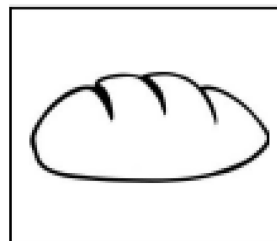


Fish



Bread

Muffin

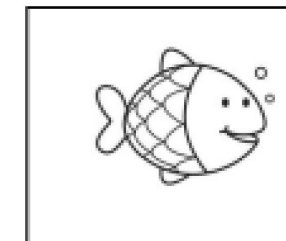


Cherries

Cheese

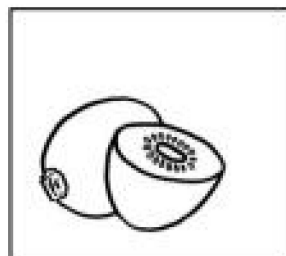
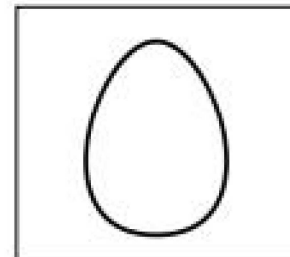
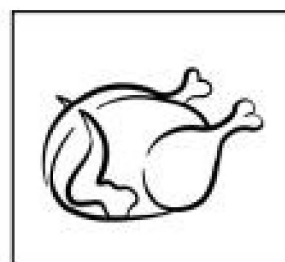
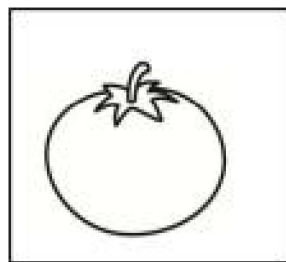
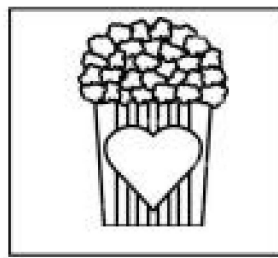
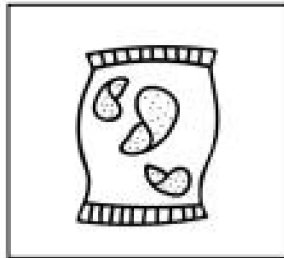
Carrot

Soup



4. Colora ogni alimento secondo le indicazioni.

1. A blue egg
2. A pink tomato
3. A red chicken
4. Brown chips/crisps
5. A green coffe
6. A purple cake
7. A yellow ice cream
8. Black pop corn
9. An orange kiwi

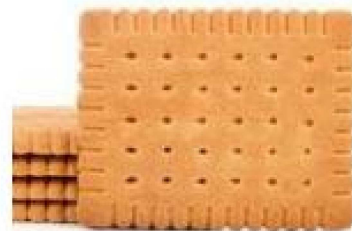


GOOD JOB!!

FACCIAMO LO STRUDEL

(verifica personalizzata)

1. CERCHIA GLI INGREDIENTI DELLO STRUDEL.





2. LEGGI A VOCE ALTA LA RICETTA DELLO STRUDEL.

3. METTI IN ORDINE I PASSAGGI DELLO STRUDEL.

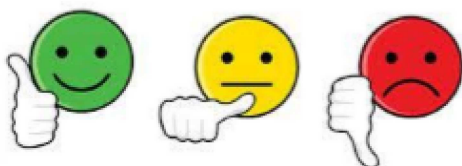
Dopo aver letto la ricetta dello strudel in CAA, in questo esercizio lo studente dovrà ricomporre la ricetta, incollando i vari passaggi, da me precedentemente ritagliati, necessari per realizzare il dolce nell'ordine corretto.

Allegato n. 10 – Autovalutazione cartacea dello studente.

MI AUTO-VALUTO

Nome e cognome: _____

ISTRUZIONI: valuta ognuna delle seguenti voci con gli smile proposti, sii sincero!!



Ho lavorato con serietà	
Ho rispettato il turno di parola	
Ho portato a termine i miei lavori rispettando il tempo assegnato	
Ho rispettato le consegne assegnate	
Ho trattato i compagni e le compagne con rispetto	
Ho ascoltato con attenzione quando le maestre e i compagni parlavano	
Ho aiutato chi era in difficoltà	
Ho fatto domande quando non capivo	
Ho chiesto aiuto quando ero in difficoltà	

RIFLETTO...

1. Cosa ho imparato da queste lezioni? Ho imparato cose nuove?

.....
.....
.....

2. Quali problemi/difficoltà ho incontrato? Come li ho risolti?

.....
.....
.....

3. Quali emozioni ho provato durante lo svolgimento delle attività?

.....
.....
.....

4. Il passaggio della ricetta dello Strudel che ho realizzato mi soddisfa? Se la risposta è no, come potrei migliorarlo?

.....
.....
.....

5. Sono soddisfatto del mio lavoro?

.....
.....
.....

6. Secondo te, le ricette possono essere utilizzate per scoprire il nostro territorio e gli alimenti che vengono prodotti?

.....
.....
.....

7. Quale attività ti è piaciuta di più?

.....
.....
.....

8. Quale attività ti è piaciuta di meno?

.....
.....
.....

9. Hai dei consigli da darmi?

.....
.....
.....

Allegato n. 11 – Tabella realizzata come supporto per la mia autovalutazione.

Scheda di autovalutazione riferita a una specifica attività

Scopo

- Perché ho proposto questa attività?
- Come si colloca nel percorso?
- Che cosa sviluppa e qual è il suo focus?

Contenuti

- Quali contenuti sviluppa?
- Ci sono dei contenuti che non avevo progettato, ma che ho affrontato?

Risultati

- Cosa hanno imparato gli allievi? (confronto risultati attesi e ottenuti)
- Come lo so? (evidenze)

Strumenti di valutazione

- Come faccio a sapere cosa hanno imparato gli alunni?
- Come viene condotta la valutazione?
- Con quali strumenti? (diario di bordo, prodotti degli allievi, feedback degli allievi, osservazioni sistematiche, annotazioni, ecc.)

Modalità di conduzione

- Ho strutturato un contesto stimolante?
- Ho proposto un'esperienza coinvolgente?
- Ho favorito il confronto e la condivisione?
- Ho posto domande aperte?
- Ho facilitato l'argomentazione?
- Ho saputo attendere?
- Ho utilizzato modalità aperte di conduzione? (riprese di interventi, rispecchiamenti, rilanci, ecc.)
- Ho dedicato, al termine della lezione, qualche minuto per sintetizzare le nuove informazioni apprese?
- Ho saputo gestire gli imprevisti?

Allegato n. 12 – Alcuni *feedback* ricevuti dagli studenti a conclusione del progetto didattico.



Bibliografia

- Antonietti, A. (1994). *Il pensiero efficace: metodi e tecniche per la soluzione creativa dei problemi*. Milano, Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino, UTET Università.
- Bandolini, A., Ferrari, M. (2004). *La professionalità dell'educatore del nido e dell'insegnante della scuola dell'infanzia*, in A. Bandolini, M. Ferrari (a cura di), *Educare alla professionalità degli operatori per l'infanzia*. Junior, Bergamo.
- Bondioli, A. (2004). *Fare ricerca nella scuola*, in A. Bondioli, M. Ferrari, *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Bergamo, Junior, Bergamo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.
- Cardona M, 2008, (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambito CLIL: aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Torino, UTET Università.
- Castoldi, M. (2021) *Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto*. Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino, Torino.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). *Toward defining and measuring social skills in employment settings*. *American Journal on Mental Retardation*.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*. - 2. ed. riv. – Roma, LAS.
- Coonan, C. M. (2004). *Progettare per CLIL: una cornice di riferimento*, in Serragiotto G, *Le lingue straniere nella scuola*. Torino, UTET Libreria.
- Coonan, C. M. (2006). *Focus su CLIL*, in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento, IPRASE del Trentino.
- D'Alonzo, L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*. Firenze, Giunti EDU.

- Dal Zovo, S., Demo, H. (2017). *I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. Push and pull out Phenomena: The teachers' point of view*. Italian Journal of Special Education for Inclusion.
- De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare. Manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Segrate, Rizzoli.
- De Rossi, M., Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma, Carocci.
- De Rossi, M. (2008). *Mettersi in gioco e giocare a scuola; la metodologia ludica come risorsa per la continuità. Premesse teoriche*, p. 1, in *Didattica dell'animazione*. Carocci, Roma.
- De Vecchi, G., Carmona Magnaldi, N. (1999). *Aiutare a costruire le conoscenze*. Firenze, La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1897). *Il mio credo pedagogico*. Kien Publ. Int. (Borghi, L., Trad.; 1954).
- J. Dewey, (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma, Anicia.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo, Junior.
- Felisatti, E. (2013). *L'insegnante, un professionista in ricerca*. In Felisatti, E., & Mazzucco, C. *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce, Pensa Multimedia. 4559. & Galanti, M.A. *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: Cleub.
- Feuerbach, L. (1850). *Die Naturwissenschaft und die Revolution*.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari, Laterza.
- Galliani, I. (2015). *L'agire valutativo*. Milano, La Scuola.
- Gasperi, E., Vittadello, C. (2017). *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative*. Pensa MultiMedia Editore
- Grion, V., Restiglian, E., Aquario, D. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova, CLEUP.

- Grión, V., Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento, Erickson.
- Guazzieri A, (2007). *Cooperative learning in CLIL*, in Marsh D, Wolff D, (a cura di), *Diverse Contexts – Converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt, Peter Lang.
- Guerri, L., Menato, G., Groff, N., Silla, L., Avanzo, M., Purin, B., Purin, A., Bassi, L., Debortoli, D., Mengarda, C., Favero, G. (n.d.). *Viaggi nella memoria. Guida all'Ecomuseo del viaggio della Bassa Valsugana e del Tesino*.
- Johnson, D. W., Johnson R. T., Johnson, E. H. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento, Edizioni Erickson.
- La Prova, A. (2013). *L'apprendimento cooperativo come strategia compensativa per i BES*. in D. Janes, S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES*. Trento, Erickson.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erickson
- Lucangeli, D., Vullo, L. (2021). *Il corpo è docente. sguardo, gesti, ascolto, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Trento, Erickson.
- Malaguti, E. (2012). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento, Erickson.
- Mc Tighe J., Ferrara S. (1996). *Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework*, in Blum R. E., Arter J. A., *A Handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali, (2006). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. A cura della Direzione Generale della Comunicazione e della Direzione Generale per l'Inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2015). *Linee guida per l'educazione alimentare*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Linee guida per percorsi CLIL*, estratto da MIUR - Direzione Generale Ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica - Ufficio II – Gruppo di lavoro “E-CLIL – per una didattica innovativa”.

Montesano, L., Carchidi, R., & Valentini, A., (2019). *I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione*. Topologik.

Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*. Milano, Garzanti.

Montessori, M. (2011). *Educare alla libertà*. a cura di Claudio Lamparelli. Milano, Mondadori.

Nigris, E., Balconi, B., Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*. Milano, Pearson.

Nigris, E., Agrusti, G. (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano, Pearson.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson.

Pellerey, M., (1998). *L'agire educativo*. Roma, LAS.

Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli, Tecnodid.

Perrenaud, P. (2022). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma, Anicia.

Pontecorvo, C. (2000). *Dinamiche dell'innovazione a scuola*, in A. Talamo (a cura di), *Apprendere con le nuove tecnologie*. Firenze, La Nuova Italia.

Rolando, S., Fedriga, R., Galeazzo, P. (2004). *Scuola, comunicazione e relazione con il territorio*. Milano, Franco Angeli.

Santi, M., Zorzi, E. (2015). *The Improvisation Between Method and Attitude: Didactic Potential for Education Today and Tomorrow - L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*. Itinera, N. 10.

Scapin, C., Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento, Erickson.

- Schön, D. A., (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Roma, Dedalo. (Originariamente pubblicato nel 1993). (Barbanente, Trad.; 2006)
- Sclavi, M., (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Torino, Mondadori Bruno.
- Seelig, T. (2012). *InGenius: A Crash Course on Creativity*. HarperOne
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia, Guerra-Soleil.
- Serragiotto, G. (2006). *La valutazione del prodotto CLIL*, in Ricci Garotti F, (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento, IPRASE del Trentino.
- Sgambelluri, R. (2016). *L'apprendimento cooperativo come strategia didattica inclusiva*, in "Mizar", n. 2-3.
- Taleb, N. N. (2012). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. (trad. Daniela Antongiovanni, Marina Beretta, Francesca Cosi, Alessandra Repossi) Milano, Il Saggiatore.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. (trad. Ferretti). Roma, Astrolabio Ubaldini.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento significativo e identità*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Wiggings, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggings, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS – Libreria Ateneo Salesiano.
- Wiggings, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS – Libreria Ateneo Salesiano.
- Wolff, D., Virdia, S. (2019). *Il CLIL nella scuola primaria. Una ricerca quanti-qualitativa nel contesto trentino*. Trento, Iprase.

Varisco B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma, Carrocci.

Zorzi E., Santi M. (2016). *Teacher as Improviser: A Jazz Perspective for Reciprocal Learning*. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 177- 203). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Fonti normative

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone diversamente abili". (1992, 5 febbraio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sq>

Legge 28 marzo 2003, n. 53, "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale". (2003, 28 marzo) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sq#:~:text=Delega%20al%20Governo%20per%20la,del%2002%2D04%2D2003>

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, artt. 8, 10 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59." (1999, 8 marzo) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sq>

Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122, "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169". (2009, 22 giugno) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2009-08-19&task=dettaglio&numgu=191&redaz=009G0130&tmstp=1251275907525>

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, artt. 8 e 11 "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53". (2004, 19 febbraio) (Italia). *Archivio pubblica istruzione*.

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 “Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado”.

(1994, 16 aprile) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.data PubblicazioneGazzetta=1994-05-19&atto.codiceRedazionale=094G0291

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107”. (2017, 13 aprile) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sq>

Decreto Legge 1 settembre 2008, n.137, conv. L. 169/08, artt. 2 e 3, “Testo del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137 (in Gazzetta Ufficiale - serie generale - n. 204 del 1 settembre 2008), coordinato con la legge di conversione n. 169 del 30 ottobre 2008 (in questa stessa Gazzetta Ufficiale alla pag. 4), recante: «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università»». (2008, 1 settembre) (Italia). *Gazzetta ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/08A08012/sq>

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione, ai sensi dell’articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”. (2007, 22 agosto). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/08/31/007G0154/sq>

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254 “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254 “regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89”. (2012, 16 novembre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sq>

Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35 “Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica, ai sensi dell’articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92”. (2020, 22 giugno) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Decreto+Ministeriale+n.+35+del+22+giugno+2020.pdf/43fa37c6-ce8c-86f0-e3fd-2171b034652c?version=1.0&t=1593499141290>

Circolare ministeriale 13 febbraio 2015, n. 3 “Linee guida per l’insegnamento dell’educazione alimentare nella scuola italiana”. (2015, 13 febbraio) (Italia). *MIUR*.

https://archivio.pubblica.istruzione.it/allegati/prot7835_11.pdf

Ordinanza ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172 Linee guida per “La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria”. (2020, 4 dicembre) (Italia). *MIUR*.

<file:///C:/Users/portatile/Downloads/Ordinanza%20Ministeriale%20172%20del%204%20dicembre%202020%20-%20Linee%20guida.pdf>

Nota MIUR-DGOSV 1 marzo 2018, n. 3645 “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari”. (2018, 1 marzo) (Italia). *MIUR*. <https://www.miur.gov.it/-/nota-di-trasmissione-documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari->

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, 2006/962/CE, relativa a “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente”. [Gazzetta Ufficiale L 394 del 30/12/2006, pag. 10]. (2006, 18 dicembre) (Europa). *Eur-lex.europa.eu*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 23 aprile 2008, (2008/C 111/01), “Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”. (2008, 23 aprile) (Europa). *Eur-lex.europa.eu*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>

Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea, 22 maggio 2018, 2018/C 189/01, relativa a “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente”. [Gazzetta Ufficiale C189 del 4/06/2018, pag. 1]. (2018, 22 maggio) (Europa). *Eur-lex.europa.eu*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,.Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=Contesto%20e%20obiettivi,.Ogni%20persona%20ha%20diritto%20a%20un'istruzione%2C%20a%20una%20formazione,transizioni%20nel%20mercato%20del%20lavoro.)

Risoluzione 70/1, 25 settembre 2015, “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile”. (2015, 25 settembre) (Europa). *Organizzazione delle Nazioni Unite –*

Assemblea generale. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2020-2023,
http://www.icstrignoetesino.it/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/PROGETTO-DI-ISTITUTO_definitivo.pdf

Progettazione di classe

Piano organizzativo per il contrasto e il contenimento virus Covid 19,
<http://www.icstrignoetesino.it/wordpress/wp-content/uploads/2020/03/PIANO-SCUOLA-202122.pdf>

Sitografia

Booth, T., Ainscow, M., (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Italian.pdf>

Camedda, D., Santi, M., Zorzi, E. (2018). *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative* *Between Improvisation and Inclusion: a "polyphonic" profile for educational professionals*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, Lecce: Pensa MultiMedia Editore. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-09>.

CAST, (2011). *The UDL Guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>

Corsini, C. (2020). *Ridurre La distanza*. <https://alerino.blog/2020/04/30/cristiano-corsini-ridurre-la-distanza/>

Crotti, M. (2017). *La riflessività nella formazione alla professione docente* (Working Paper 52). Edetania. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/323/282>

Drager, K., Light, J., McNaughton, D. (2010). *Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs*. *J Pediatr Rehabil Med*. <https://content.iospress.com/articles/journal-of-pediatric-rehabilitation-medicine/prm00141>

Form@re – Open Journal per la formazione in rete (2021). *Health and well-being education as basic element of the Sustainability Mindset*.

<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/11316>

Comoglio, M. (2002). *La valutazione autentica, Vol.49, n. 2 – Orientamenti pedagogici*.

Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/orientamenti-pedagogici/archivio/vol-49-n-2/>

Gasperi, E., Vittadello, C. (2017). *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative*. Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line) Studium Educationis, 6470.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2452/2204>

Lund S.K. e Light J. (2006), *Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors*, «Augmentative and Alternative Communication». Department of Communication Sciences and Disorders, University of Wisconsin-Milwaukee <http://doi.org/10.1080/02656730701189123>

Lund S.K. e Light J. (2007), *Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors*, «Augmentative and Alternative Communication». Department of Communication Sciences and Disorders, University of Wisconsin-Milwaukee <http://doi.org/10.1080/02656730701189123>

Maccario, D. (2012). *Valutare per promuovere il successo scolastico*. Vol. 2. Education Sciences & Society. <file:///C:/Users/portatile/Downloads/185-698-1-PB.pdf>

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

[http://www.indicazioninazionali.it/wp-](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

[content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

ONU - Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. [https://unric.org/it/wp-](https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onuitalia.pdf)

[content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onuitalia.pdf](https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onuitalia.pdf)

OMS- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF short version: International Classification of Functioning, Disability and Health*.

<https://unric.org/it/wpcontent/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

Rinaldi, C. (n.d.). *Ri-pensare lo spazio come "mediatore pedagogico"*.

<https://percorsiformativi06.it/ri-pensare-lo-spazio-come-mediatore-pedagogico-seconda-parte/>

Van Manen, M. (1991). *Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting*. *Journal of Curriculum Studies*.

<http://dx.doi.org/10.1080/0022027910230602>

Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*, «*Practical Assessment, Research & Evaluation*». Vol. 2, Article 2. <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Center for Cognitive Studies at Harvard University under Grant MH-12623 of the U.S. National Institutes of Health. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Materiali grigi

Insegnamento di “Pedagogia generale” – Prof.ssa Santi, M.

Insegnamento di “Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi” – Prof.ssa De Rossi, M.

Insegnamento di “Didattica e pedagogia per l’inclusione” – Prof.ssa Ghedin, E., Professor Gonzales Martinez, J.

Insegnamento di “Fondamenti e didattica delle attività motorie” – Professor Carraro, A.

Insegnamento di “Psicologia della disabilità e dell’integrazione” – Prof.ssa Ferrari, L.

Insegnamento di “Ricerca educativa, innovazione scolastica e pratiche cooperative” – Professor Felisatti, E., Prof.ssa Grion, V.

Insegnamento di “Modelli e strumenti per la valutazione” – Professor Felisatti, E.

Insegnamento di “Didattica della storia” – Professor Savio, A.



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

L'alimentazione dei soldati durante la Grande Guerra.
Un laboratorio nella Scuola Primaria

Relatore: Prof. Andrea Savio

Laureanda: Alessia Sandri

Matricola: 1172712

Anno accademico: 2022/2023

Ai miei genitori, i miei più grandi sostenitori.

A mio fratello, il mio consigliere.

A me stessa. Alla donna che sono diventata.

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1 – La storia e i suoi risvolti didattici	13
1.1 - La storia a scuola	13
1.2 - La storia locale e le sue implicazioni didattiche	24
1.3 - Il museo e la didattica museale	37
1.3.1 – Il museo	37
1.3.2 - La didattica museale	41
1.4 Dalla didattica del museo alla didattica delle fonti	52
Capitolo 2 – Il laboratorio didattico	62
2.1 Il laboratorio e la didattica laboratoriale	62
2.2 Progettazione del percorso didattico – Premessa	75
2.2.1 Il contesto	76
2.2.2 Le metodologie	77
2.2.3 Le attività	81
2.3 – Il percorso didattico	89
2.3.1 Primo intervento	89
2.3.2 Secondo intervento	93
2.3.3 Terzo intervento	98
2.3.4 Quarto intervento	104
Bibliografia	111
Sitografia	114
Appendice	116
Ringraziamenti	125

Introduzione

L'insegnamento della disciplina storica nella Scuola Primaria è stato al centro di numerosi cambiamenti negli ultimi anni, sia dal punto di vista metodologico, che da quello contenutistico. La presente tesi di ricerca sperimentale si dispiega attraverso la realizzazione di un percorso didattico laboratoriale, che ha cercato di declinare la disciplina storica in una prospettiva metodologica innovativa. Il presente studio, infatti, è dedicato ad evidenziare la valenza educativa della storia nella prospettiva della maturazione personale e della formazione scolastica degli studenti. L'elaborato, infatti, intende presentare le potenzialità correlate alla dimensione laboratoriale dell'insegnamento della storia ai fini dello sviluppo di competenza storica da parte dei discenti. In maniera speculare, lo studio ha come suo obiettivo quello di dimostrare come la didattica museale e la didattica dell'oggetto, capisaldi dell'innovazione nella prassi di insegnamento della storia, costituiscano un valido strumento utilizzabile dal docente per avvicinare gli alunni allo studio della disciplina, sovente avvertita come sconnessa dalla realtà di vita e, di conseguenza, poco apprezzata dalle giovani generazioni¹. La presente ricerca, inoltre, pone come suo *focus* di interesse la dimensione locale della storia, intesa quale prospettiva di indagine mediante cui avvicinare i discenti al passato del proprio ambiente di vita, nell'ottica della valorizzazione del territorio, nonché della sua storia culturale e sociale. In sintesi, dunque, il presente lavoro di ricerca si muove su tre fronti principali: il primo, rappresentato dalla didattica laboratoriale quale strumento di innovazione nella prassi didattica di insegnamento della storia, il secondo, costituito dalla didattica museale e dalla didattica dell'oggetto quali supporto a disposizione del docente per agevolare il processo di costruzione del sapere storico da parte dei discenti, attraverso un'osservazione diretta e concreta delle tracce e delle fonti lasciate dal passato. Il terzo fronte è rappresentato dalla storia locale quale strumento di connessione tra presente

¹ A. Brusa, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*, Roma, Carrocci Editore, 2022.

e passato del proprio contesto di vita, nella prospettiva dell'acquisizione di una maggior consapevolezza nei suoi confronti. In particolar modo, la presente ricerca sperimentale, effettuata in Valsugana, Trentino, approfondisce la tematica dell'alimentazione dei soldati valsuganotti al fronte durante la Prima Guerra Mondiale. L'argomento è stato analizzato attraverso la realizzazione di un'uscita didattica presso la *Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai* di Borgo Valsugana, paese limitrofo a quello in cui è situata la scuola in cui è stato svolto il percorso didattico laboratoriale.

Il fattore alla base della decisione di focalizzare l'attenzione sulla tematica della Prima Guerra Mondiale risiede nell'esigua trattazione dell'argomento nella Scuola Primaria, limitazione riscontrabile nella letteratura scientifica di riferimento. Dall'analisi bibliografica condotta in fase di ricerca iniziale, infatti, è emerso come, in ambito scientifico nazionale ed internazionale, l'attenzione rivolta all'insegnamento degli avvenimenti caratterizzanti la Grande Guerra nel contesto scolastico di riferimento sia notevolmente ristretta. In tale direzione, infatti, oltre ad alcune eccezioni rappresentate, ad esempio, dal testo *La grande guerra raccontata ai ragazzi*, redatto da Campagnaro, è presente un numero limitato di documenti e di sussidi utilizzabili dai docenti per affrontare l'argomento in maniera competente e con delle solide basi teoriche. Alla luce di tale scarsità emersa nel panorama scientifico, diversamente da quanto preventivato in fase di ricerca iniziale, in accordo con il Relatore, si è stabilito di restringere il campo di indagine a un particolare aspetto della Prima Guerra Mondiale, rappresentato dall'alimentazione dei soldati valsuganotti e dagli utensili utilizzati per tale scopo. In questo modo, inoltre, il *focus* di interesse è stato direzionato su un aspetto culturale e sociale della guerra, esulando dalla trattazione di argomenti connessi alle armi o ad aspetti logistici della stessa, tematiche che avrebbero potuto trovare un riscontro avverso nei genitori e nell'insegnante di classe accogliente. Restringere il campo di indagine a un ambito preciso e focalizzare l'attenzione sul tema alimentare, in aggiunta, ha permesso di collegare l'oggetto di indagine all'ambiente di vita degli studenti, nella prospettiva della storia locale, connessione essenziale per rendere la disciplina storica "viva", "fluida" e ancorata alla dimensione presente. In questo modo,

dunque, vi è stata la possibilità di realizzare molteplici collegamenti tra presente e passato, legami imprescindibili per promuovere un apprendimento della storia radicato, competente e significativo per i discenti, i quali, in tal modo, diventano consapevoli del valore e della funzione della storia nella propria vita. Nonostante la consapevolezza che l'insegnamento degli avvenimenti connessi alla Prima Guerra Mondiale esuli dai programmi scolastici ministeriali inseriti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, redatte nel 2012, e dalle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, si ritiene che aprire le porte alla comprensione di tale fenomeno storico fin dalla Scuola Primaria costituisca un elemento atto a favorire lo sviluppo di consapevolezza della cultura storica italiana, nonché della storia del proprio territorio di vita, soprattutto nella zona della Bassa Valsugana, sede di numerosi scontri bellici. Se, da un lato, l'interesse nei confronti dell'alimentazione durante la Prima Guerra Mondiale rappresenta l'elemento innovativo e centrale della presente tesi, dall'altro ne costituisce anche uno dei suoi punti di debolezza, in relazione alla ristrettezza di solide basi teoriche e scientifiche a cui fare riferimento. Al fine di compensare l'esigua presenza di testi e documenti nella letteratura, per la stesura dello scritto sono state consultate una molteplicità di opere inerenti la Grande Guerra e la dimensione territoriale della stessa, redatte da autori locali, quali, ad esempio, Giroto e Monelli, che hanno fornito una molteplicità di informazioni costituenti la base per la progettazione degli interventi didattici e per la personale formazione sull'argomento². La consultazione della bibliografia scientifica di riferimento, in particolar modo del testo *Guerra. Le parole per dirla* ha evidenziato una pluralità di elementi a supporto della trattazione del tema della guerra, intesa nella sua accezione generale, nella Scuola Primaria. Trattare una tematica controversa come quella della guerra, infatti, possiede un'intrinseca valenza positiva nella prassi didattica, in quanto contribuisce in maniera sostanziale ad agevolare il processo di crescita e di sviluppo personale del discente. Come evidenziano Ianes e Franch. Infatti, «trattare temi come la guerra e altri problemi controversi fornisce a bambine, bambini e adolescenti l'opportunità di ragionare sui

² G. Ielen, L. Giroto, *Al fronte con Paolo Monelli. Valsugana Lagorai orientale. I luoghi e i volti de «le scarpe al sole»*, Scurelle, Litodelta, 2008; P. Monelli, *Le scarpe al sole: Cronache di gaie e tristi avventure di alpini, di muli e di vino*, Milano, Ugo Mursia Editore, 2016.

propri valori. Si tratta di incoraggiare studenti e studentesse a riflettere sulle loro convinzioni e sulle conseguenze delle loro azioni»³. Inoltre, «i problemi complessi permettono a bambini, bambine e adolescenti di imparare a gestire il disaccordo e riconoscere i punti di vista degli altri. Partecipando attivamente a discussioni e dibattiti difficili, imparano ad argomentare, in maniera ragionata, rispettare le opinioni degli altri, considerare prospettive differenti e risolvere i conflitti»⁴. Lo sviluppo di tali competenze, oltre a favorire la maturazione di futuri cittadini consapevoli, responsabili e attivi, alimenta «il rilancio e il rafforzamento e delle competenze di cittadinanza», secondo quanto prospettato nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*⁵. La trattazione a livello didattico di questioni come la guerra, inoltre, risponde a quanto previsto nelle indicazioni curriculari, nelle quali si evidenzia come lo sviluppo di conoscenze, abilità e strategie atte a decodificare questioni complesse permetta di «preparare i giovani alla complessità della vita del XX secolo»⁶. In aggiunta a quanto evidenziato, il neuropsichiatra Vicari dimostra come il contatto dei bambini con le notizie riguardanti la guerra presenti degli aspetti positivi. Tale esposizione, infatti, può contribuire a «incentivare una resilienza maggiore e attivare delle risorse personali utili»⁷. In tale prospettiva lanes sottolinea la necessità, da parte del docente, di fondere i contenuti didattici con il contesto di vita degli studenti e gli accadimenti che in esso si verificano. Il pedagogo, infatti, asserisce come «portare in classe l'attualità, e in particolare un tema delicato come la guerra, è una scelta educativa importante»⁸. Porre attenzione sulla realtà attuale e sull'ambiente di cui quotidianamente gli alunni fanno esperienza, inoltre, permette di rispondere al cosiddetto "*I care*" di Don Milani, secondo cui la formazione dei giovani si esplica attraverso l'ascolto dei loro bisogni e delle loro necessità, in particolare di quelle latenti e non manifeste, sovente collegate all'oggi. La soddisfazione di tali esigenze, di conseguenza, si esplica nella capacità del docente di fornirne una spiegazione razionale e rassicurante delle situazioni complesse che si

³ S. Vicari, D. Lucangeli, et alii, *Guerra. Le parole per dirla*, Trento, Erickson, 2022, p. 89.

⁴ Ivi pp. 89-90.

⁵ Ivi p. 93.

⁶ Ibidem.

⁷ Ivi p. 16.

⁸ Ivi p. 87.

sperimentano, competenza che risulta direttamente proporzionale all'attenzione che esso manifesta nei confronti dell'attualità. La tematica della guerra, inoltre, può essere affrontata didatticamente anche avvalendosi del genere letterario della poesia, capace di trasmettere sentimenti profondi ed evocare situazioni e circostanze precise mediante l'utilizzo di termini peculiari. In tale prospettiva, le poesie di Ungaretti, e, in particolare, la raccolta de *Il Porto Sepolto*, contengono in sé «una grande capacità di comunicazione», in grado di guidare gradualmente il discente nella comprensione del contesto bellico in cui tali poesie furono composte⁹. Come evidenzia Giancotti, infatti, «è possibile coinvolgere i bambini nella poesia di Ungaretti; si tratta di un percorso che può essere fatto con grande soddisfazione»¹⁰. Dunque, l'utilizzo competente delle poesie di guerra rappresenta uno strumento a disposizione del docente per affrontare in maniera differente, innovativa e, molto spesso, realistica un argomento delicato e complesso come quello della guerra.

La presente tesi sperimentale si è articolata attraverso la realizzazione di un percorso didattico laboratoriale innovativo, che ha coinvolto gli studenti della classe quarta della Scuola Primaria di Roncegno Terme, un piccolo paese localizzato nella Bassa Valsugana. Come accennato in precedenza, con gli alunni è stato intrapreso un viaggio nella storia e, in particolar modo, nella storia del territorio in cui la scuola è collocata, con particolare *focus* sull'alimentazione dei soldati valsuganotti al fronte durante il periodo della Grande Guerra. Tale percorso è stato realizzato con la volontà di promuovere e di favorire l'apprendimento del passato attraverso la didattica laboratoriale e museale, nonché mediante la realizzazione di attività che favorissero l'osservazione diretta dei fenomeni studiati, ponendo l'allievo al centro del processo apprenditivo. In tale prospettiva è stata realizzata un'uscita didattica alla *Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai*. Attraverso tale esperienza, gli alunni hanno avuto l'opportunità di esaminare in maniera diretta gli utensili utilizzati dai soldati per la loro alimentazione, acquisendo informazioni, oltre che attraverso

⁹ M. Giancotti, *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Milano, Mondadori Education S.p.A., 2022, p. 142.

¹⁰ Ivi p. 154.

l'osservazione diretta delle fonti e delle tracce lasciate dal passato, anche mediante la presenza dell'esperto museale. La visita alla *Mostra* ha costituito il cuore della progettazione didattica, in quanto si è configurata come esperienza centrale attorno a cui sono state articolate le attività didattiche, delle quali si troverà dettagliata descrizione nel secondo capitolo dello scritto.

I dati necessari per la valutazione delle ipotesi di ricerca iniziali sono stati raccolti mediante numerose osservazioni *in itinere*, condotte durante le attività di lavoro, attraverso i materiali prodotti dagli alunni, quali la carta d'identità della fonte, l'elaborato finale, l'esposizione di gruppo e la verifica conclusiva. I dati e i risultati raccolti sono poi stati analizzati mediante operazioni di confronto, di comparazione e di osservazione analitica tra le prestazioni dimostrate dagli alunni prima della sperimentazione del progetto e a conclusione di questo.

Grazie al presente lavoro di ricerca è stato possibile analizzare la valenza e l'efficacia in termini educativo-didattici della didattica laboratoriale nel processo di apprendimento della storia, supportata dalle ricerche del settore condotte, ad esempio, da Mattozzi e Panciera¹¹. Inoltre, lo studio ha evidenziato come la didattica dell'oggetto, applicata a un contesto museale, rappresenti un valido strumento a disposizione del docente per agevolare la formazione di conoscenza e competenza storica negli alunni, attraverso l'osservazione analitica e diretta di fonti e di tracce. La storia, configurandosi come supporto a disposizione della comunità per la comprensione dell'oggi e degli eventi che lo caratterizzano, necessita, però, di essere indagata anche nella sua prospettiva locale. La dimensione territoriale della storia, come emerso dalla sperimentazione didattica, agevola lo sviluppo di un sapere radicato nella mente dello studente, in relazione all'associazione realizzabile tra l'ambiente di vita presente e quello passato.

Attraverso il percorso didattico laboratoriale sperimentale sono stati affrontati concetti storici complessi per gli studenti, in quanto svincolati dalla loro conoscenza poiché lontani dal periodo storico affrontato con la docente di classe. Nonostante tale

¹¹ W. Panciera, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Mondadori Education S.p.A., 2007.

fattore, che avrebbe potuto rappresentare un elemento di complessità nello svolgimento del progetto, l'impiego della didattica laboratoriale, della didattica museale e dell'oggetto, associate alla prospettiva locale della storia, si sono rivelate strumenti efficaci per promuovere lo sviluppo di consapevolezza e competenza storica nei discenti. In relazione a ciò, l'utilizzo delle metodologie sopra delineate, che vedono l'alunno come soggetto attivo e partecipe nel processo di crescita e di formazione personale, ha agevolato la costruzione del sapere storico, che, in tal modo, è risultato ancorato all'esperienza dell'alunno e al suo contesto di vita. L'impiego della metodologia didattica del *cooperative learning*, inoltre, si è configurato quale supporto nell'ampliamento delle capacità relazionali, sociali e civiche degli studenti, i quali hanno avuto l'opportunità di sperimentare in maniera diretta e concreta l'importanza dell'aiuto e della collaborazione reciproca per il perseguimento di un obiettivo finale, valori precipui insiti nella storia stessa. In connessione a tale affermazione, si ritiene essenziale fornire una rapida panoramica dei rapporti instauratisi con i colleghi e con gli studenti nel corso della sperimentazione didattica. L'impiego di metodologie attive, dinamiche e sperimentali, nonché la posizione centrale rivestita dagli alunni nel processo di costruzione delle competenze e delle conoscenze, ha influito in maniera positiva sulla relazione sviluppatasi tra i discenti e la sottoscritta. A favore di ciò, infatti, si sottolinea la disponibilità degli alunni nella creazione di situazioni di scambio, confronto e dialogo, che hanno reso il percorso didattico maggiormente stimolante, arricchente e interdisciplinare. L'instaurarsi di un clima positivo, inoltre, ha agevolato gli studenti nella libera esposizione delle proprie idee, nella formulazione di ipotesi di ricerca e nella manifestazione di dubbi e incertezze sulla tematica di ricerca, maturando un senso di inclusione di tutti gli alunni all'interno del contesto-classe. La disponibilità dell'insegnante accogliente nella realizzazione dell'uscita didattica è risultata essenziale per il corretto svolgimento del percorso storico. In ogni caso, i rapporti con la docente di classe sono stati piuttosto esigui e circoscritti alle informazioni necessarie per lo svolgimento del progetto. Al contrario, l'accoglienza dimostrata dal Dirigente Scolastico e la sua apertura nei confronti del percorso laboratoriale, hanno agevolato la creazione di una rete di scambio proficuo con tale figura professionale, grazie la quale migliorare

la proposta didattica stessa. Nonostante tali fattori positivi, la mancanza di una relazione profonda con la docente di classe si è rivelata un fattore limitante nell'esecuzione delle attività, in quanto, talvolta, si è stati indotti a seguire le indicazioni da lei fornite, come, ad esempio, nell'utilizzo di una linea del tempo precostruita, di cui nel corso dello scritto si troverà spiegazione. Si ritiene, infatti, che la creazione di una relazione positiva e proficua tra i docenti operanti nel contesto-classe rappresenti la base imprescindibile per strutturare percorsi di apprendimento interdisciplinari, volti alla formazione di un numero di competenze superiore rispetto a quello raggiungibile mediante il tradizionale metodo di insegnamento. In ogni caso, in questa specifica situazione, la realizzazione di un progetto interdisciplinare è stato reso possibile dalla predisposizione della disciplina storica stessa ad aperture e approfondimenti ulteriori.

L'elaborato si compone di due capitoli principali, suddivisi in vari paragrafi.

Nel primo capitolo, dal titolo *La storia e i suoi risvolti didattici*, viene fatto riferimento alla tematica della disciplina storica, al suo insegnamento e ai suoi risvolti in ambito educativo-didattico. In questa direzione, sono stati analizzati i traguardi e gli obiettivi di apprendimento per gli studenti al termine della Scuola Primaria, descritti all'interno delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Nel primo capitolo, inoltre, vengono presentate alcune modalità attraverso cui la disciplina storica può essere affrontata nel contesto scolastico, con particolare *focus* sulle metodologie innovative e sperimentali. In relazione a ciò, sulla base delle evidenze riportate da Preto e Panciera circa la validità della storia locale nella didattica, nel paragrafo 1.2 l'attenzione è focalizzata su tale prospettiva, concependo la storia locale quale declinazione di quella generale in grado di favorire nel soggetto una maggior conoscenza del territorio e delle vicende che lo hanno caratterizzato nel corso del tempo¹². Il paragrafo 1.3 è dedicato al tema del museo e della didattica museale, intesa quale metodologia volta a supportare un modo "nuovo" di fare storia, un approccio maggiormente dinamico e interattivo, in cui il ruolo delle tracce e delle fonti diviene essenziale nel processo di formazione storica dello studente. In connessione a tale

¹² W. Panciera, P. Preto, "Storia locale e Storia generale" in *Chioggia. Rivista di studi e ricerche*, 20, 2002.

argomento e alla valenza delle fonti nell'apprendimento della disciplina storica, nel paragrafo 1.4 si trova un'analisi del concetto di fonte e di didattica della fonte. Per ciascuno degli elementi sopra presentati sono state individuate le fondamenta teoriche a loro sostegno e i loro risvolti a livello didattico.

Il secondo capitolo, dal titolo *Il laboratorio didattico*, è dedicato alla descrizione del percorso didattico, con riferimento particolare alla metodologia della didattica laboratoriale, fulcro della sperimentazione. Il paragrafo 2.2 presenta le informazioni necessarie per comprendere le caratteristiche del progetto sperimentale laboratoriale, relative al contesto in cui si è operato, alle metodologie utilizzate, alle modalità di rilevazione delle preconoscenze dei discenti, agli obiettivi di apprendimento e alle attività didattiche progettate. Il paragrafo 2.3, intitolato *Il percorso didattico*, contiene una dettagliata descrizione dei singoli interventi didattici, corredata da due tabelle esplicative, realizzate in maniera speculare a quelle proposte da Panciera nel suo testo *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*¹³. Al fine di rendere maggiormente chiaro il percorso, nonché di evidenziare le fasi salienti che lo hanno caratterizzato, nello scritto sono inserite delle immagini inerenti le attività sperimentate. Oltre alla documentazione fotografica, l'elaborato riporta alcune risposte e alcuni commenti forniti dagli studenti in relazione agli esercizi svolti, inseriti con l'obiettivo di rendere il lettore partecipe del percorso e di favorirne una miglior comprensione. Nella sezione conclusiva del paragrafo 2.3 viene affrontato il tema della valutazione e della verifica degli apprendimenti. Tali elementi vengono esaminati attraverso l'analisi dei risultati ottenuti dagli alunni in termini di competenze e di saperi, nonché la loro percezione sul grado di maturazione storica raggiunta e di comprensione dell'argomento.

Dall'osservazione dei risultati conseguiti, è possibile affermare che, in linea generale, tutti gli alunni hanno partecipato alle attività con entusiasmo e impegno, raggiungendo gli obiettivi prefissati in fase progettuale. In particolar modo, la competenza storica degli studenti ha subito un notevole miglioramento, così come l'autostima, le capacità di ragionamento e di astrazione. I discenti, inoltre,

¹³ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016.

coerentemente con i traguardi prefissati nelle *Indicazioni nazionali*, hanno sviluppato atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo e il proprio contesto di vita che li stimoleranno in maniera costante, anche nel futuro, a cercare spiegazioni razionali di ciò che quotidianamente accade. In particolar modo, a conclusione del progetto sperimentale, gli alunni hanno dimostrato un implemento nella capacità di orientarsi criticamente nel presente, comprendendo i rapporti esistenti tra la realtà attuale, quella passata e quella futura. I discenti, infatti, sono risultati in grado di realizzare collegamenti tra la situazione bellica presente in Ucraina e la Prima Guerra Mondiale, riflettendo sulle caratteristiche che accomunano questi due periodi storici e gli elementi che li differenziano. In tal modo, hanno maturato una consapevolezza, seppur circoscritta, della ciclicità della storia e dell'utilità della disciplina storica ai fini della comprensione del mondo di cui fanno esperienza, obiettivi primari della presente sperimentazione didattica. In connessione a ciò, i discenti hanno ampliato la loro capacità di comprendere i principali problemi del mondo attuale, comprendendo le cause che ne sono alla base e riflettendo sui possibili sviluppi futuri di tali situazioni problematiche. Riflettere su queste circostanze ha contribuito, inoltre, al rafforzamento delle competenze di cittadinanza, secondo quanto prospettato dal documento MIUR *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Riferendosi alle capacità e alle competenze curricolari e disciplinari, al termine del percorso laboratoriale gli alunni si sono dimostrati in grado di utilizzare in maniera competente e critica varie tipologie di testi storiografici, tra cui testi scritti, tracce e fonti materiali, documenti iconografici e fonti orali, ricavandone informazioni utili per la ricostruzione di un fenomeno. La maturazione di tale capacità ha permesso agli studenti di realizzare un prodotto esplicativo finale circa l'alimentazione dei soldati, redatto attraverso l'impiego del linguaggio specifico della disciplina, mediante il quale mettere in evidenza le informazioni apprese durante il percorso, nonché le competenze storiche maturate. In conclusione, dunque, è possibile affermare che il percorso didattico sperimentale e laboratoriale proposto è risultato in linea con gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo di competenza inseriti nei documenti ministeriali, di cui è presente un approfondimento maggiore nel primo capitolo dello scritto.

Oltre ai punti di forza della ricerca sperimentale, evidenziati nelle pagine precedenti, lo studio presenta anche delle problematiche e dei limiti.

Riferendosi agli elementi critici caratterizzanti il lavoro di ricerca, in prima istanza, va sottolineata la ristrettezza di tempo a disposizione per lo svolgimento della sperimentazione didattica. Questa circostanza, infatti, ha comportato una compressione delle attività progettate, le quali sono state svolte in maniera circoscritta e non con l'approfondimento preventivato inizialmente. Inoltre, tale limitazione temporale ha impedito l'utilizzo di supporti digitali nella realizzazione degli elaborati finali, ostacolando la possibilità di implementare la competenza tecnologica e digitale degli studenti. Ulteriore elemento problematico risiede nell'aver presentato agli alunni, nel corso del primo incontro, una linea del tempo precostruita dalla sottoscritta e non elaborata attraverso la loro collaborazione e sulla base delle conoscenze manifestate. L'utilizzo dello strumento storico costruito a priori è stato sollecitato dalla docente di classe, la quale reputava la sua realizzazione collettiva eccessivamente complessa per gli studenti, anche in relazione al limitato tempo a disposizione. Al contrario, sulla base delle ricerche condotte in ambito didattico, si è consapevoli del fatto che il lavoro effettuato in prima persona dall'alunno agevola il suo processo di comprensione, in quanto esso stesso diventa primo protagonista e costruttore del sapere. In tal modo, infatti, la conoscenza che si genera si configura essere sedimentata e profonda, poiché frutto dell'elaborazione cognitiva del discente e della condivisione con il gruppo dei pari. Inoltre, per quanto concerne il campione preso in esame, ovvero la classe quarta della Scuola Primaria di Roncegno Terme, ne vanno considerate le specifiche caratteristiche. Per questa ragione il gruppo non risulta rappresentativo dell'intera popolazione degli studenti italiani, in quanto circoscritto a uno specifico contesto. In tale direzione, sarebbero necessarie ulteriori indagini e sperimentazioni condotte in diverse zone d'Italia, al fine di rendere i risultati generalizzabili e confutare in maniera sostanziale l'ipotesi di ricerca presa in analisi. Si registra, inoltre, la mancanza di un gruppo di controllo con cui comparare il metodo sperimentale utilizzato nel percorso didattico e quello tradizionale. In aggiunta, per quanto riguarda la raccolta dati attraverso la prova

di verifica finale, è stato utilizzato anche un questionario autovalutativo *self-report* che, in parte, limita l'oggettività nella valutazione delle risposte. Gli alunni, infatti, potrebbero aver risposto in modo non completamente sincero a causa del timore di un giudizio negativo da parte dei compagni e delle insegnanti. Inoltre, come evidenziato più sopra, la limitata presenza di documenti e di una solida bibliografia inerente all'insegnamento della Prima Guerra Mondiale nella Scuola Primaria ha rappresentato un ulteriore elemento problematico nella ricerca.

Capitolo 1 – La storia e i suoi risvolti didattici

“Istruire qualcuno in una disciplina non significa accumulare nella sua mente una serie di dati acquisiti, ma piuttosto insegnargli a partecipare al processo che rende possibile il formarsi delle conoscenze. Se noi insegniamo una determinata disciplina, non è certo allo scopo di creare piccole biblioteche viventi su tale disciplina, ma piuttosto di portare uno studente a pensare in termini matematici, a valutare determinati fatti, così come fa uno storico, partecipare al processo di creazione del sapere. Conoscere è un processo e non un prodotto”¹⁴.

Bruner

1.1 - La storia a scuola

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, redatte dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2012, a pagina 41, nel paragrafo relativo al “senso dell'insegnamento della storia”, riportano «lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia»¹⁵. La storia, dunque, rappresenta una disciplina essenziale nel curricolo scolastico degli alunni, al cui interno risiedono una pluralità di potenzialità educativo-didattiche che spetta al docente far emergere e sfruttare. In questo senso, infatti, un insegnamento della storia competente

¹⁴ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 1967, p. 114.

¹⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12), p. 41.

ed efficace agevola gli studenti nella comprensione dell'oggi, del mondo di cui quotidianamente affrontano i problemi, favorendo lo sviluppo della resilienza, ovvero di quella capacità essenziale per fronteggiare in maniera positiva le sfide che la vita pone dinnanzi. Al contempo, la storia può essere concepita quale disciplina fondamentale per la maturazione del senso di responsabilità nelle giovani generazioni, configurandosi come valido strumento di comprensione del passato nella prospettiva futura. In questo senso, infatti, la disciplina storica può contribuire a una migliore conoscenza di fatti ed eventi verificatisi nel passato, evidenziandone cause e motivazioni intrinseche, prevenendo, in maniera potenziale, il ripetersi di esperienze negative.

Per quanto riguarda le finalità della storia intesa nella sua accezione generale, come evidenzia Panciera, con l'affermazione della Nuova storia nel panorama culturale si è lentamente instaurata «una concezione della storia come pura comprensione dei fatti umani, come capacità di capire, per così dire dall'interno, le motivazioni delle scelte e dei percorsi intrapresi. E questo anche per fenomeni che il singolo o addirittura l'intera società possono giustamente ritenere riprovevoli»¹⁶. Ecco, dunque, che seppur tale avvertenza di monito nei confronti del possibile ripetersi di eventi negativi possa apparire di estrema complessità, se non addirittura utopistica nel panorama scolastico, la natura stessa della disciplina ne favorisce l'articolazione, nel momento in cui essa viene concepita e avvertita dal docente quale elemento capace di sviluppare una *formamentis* consapevole e di ricerca profonda negli alunni. In aggiunta al senso e alle funzionalità della storia precedentemente illustrate, riprendendo il testo di Panciera *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, è possibile affermare che «una società libera se ne può fruire per molti scopi [della storia], più o meno nobili: dalla formazione del cittadino alla propaganda politica, dalla riflessione sulle proprie basi culturali alla polemica giornalistica»¹⁷. La storia, dunque, se interpretata in maniera oggettiva e sfruttata didatticamente in tutte le sue potenzialità, può rappresentare uno strumento utile per la formazione di base del cittadino, il quale, in tal modo, acquisirà

¹⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, pp. 15-16.

¹⁷ *Ibidem*.

maggiore consapevolezza e competenza sia in relazione alla sua storia personale che alla storia che ha caratterizzato le generazioni passate. In questa prospettiva, inoltre, la disciplina storica può agevolare la comprensione delle vicende culturali, sociali, militari e politiche che hanno determinato la società in cui egli vive, con le sue caratteristiche e peculiarità. Scopo della storia, infatti, è anche quello di supportare il processo di comprensione della cultura di cui, in maniera più o meno consapevole, si è parte, ovvero di facilitare la conoscenza delle fondamenta etiche e morali che caratterizzano la comunità di riferimento, al fine di un vivere positivo e inclusivo. Infatti, «la storia oggi, con il suo carattere problematico e relativistico, richiama alla cautela nei giudizi e nelle opinioni, al rispetto per soluzioni e posizioni distanti dalle nostre»¹⁸. In relazione a quanto riportato, la storia possiede, per sua natura epistemologica, un'intrinseca finalità formativa e morale, che spetta al docente far emergere a livello didattico. Nella società multiculturale odierna, in cui la commistione di culture è preponderante, in cui si intrecciano una pluralità di storie personali e comunitarie differenti e di passati più o meno distanti, l'apertura nei confronti dell'altro, il rispetto di ciascun individuo e l'attenzione nei confronti del diverso rappresentano elementi imprescindibili per il benessere sociale, che inizia a maturare e si sviluppa, in primo luogo, all'interno delle mura scolastiche. In tale direzione, le *Indicazioni nazionali* sottolineano come «proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. Ricerca storica e ragionamento critico rafforzano altresì la possibilità di confronto e di dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica»¹⁹. In questo modo, la disciplina storica può diventare il mezzo primario per la creazione di un clima di inclusione e di tolleranza che permetta la valorizzazione di tutti, superando pregiudizi e stereotipi, spesso connessi al passato di provenienza e/o intrisi di ricordi storici negativi. Una

¹⁸ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, pp. 15-16.

¹⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12), p. 41.

conferma di ciò può essere ritrovata nelle parole di Panciera, il quale afferma «in fin dei conti, se la sua finalità è la comprensione di ciò che possiamo considerare “altro” nel tempo e nello spazio, la storia è comunque una palestra di tolleranza e di rigore concettuale. La conoscenza storica abitua all’onestà intellettuale e al discorso fondato sull’onore della prova, nel mentre fornisce profondità al presente». In conclusione, per quanto concerne le finalità generali, oltre che la natura stessa della storia, è possibile affermare che essa «non è il passato: è ciò che fornisce senso al presente alla luce del passato e viceversa, ed è una via, forse indiretta ma basilare, per la crescita di quell’ideale di tolleranza che costituisce uno dei capisaldi dell’odierna civiltà»²⁰. Le *Indicazioni nazionali*, inoltre, asseriscono come la storia, quale disciplina scolastica, debba essere concepita come un campo di studi in cui «si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente»²¹, in piena conformità, dunque, con le affermazioni presentate nelle pagine iniziali dello scritto.

In particolare, focalizzando l’attenzione sulla storia nella dimensione scolastica, è necessario evidenziare come una delle finalità principali dello studio di tale disciplina sia connessa alla sua implicita capacità di fornire allo studente una visione complessiva del passato dell’umanità. In questo senso, infatti, la “storia generale” costituisce il canone di insegnamento ancora oggi adottato nel contesto didattico (del concetto di storia generale si troverà un approfondimento nel paragrafo 1.2). Tale peculiare prospettiva della storia, presente in maniera predominante nei manuali scolastici e nelle pratiche didattiche, nonostante implichi una selezione limitata di fatti e personaggi che privilegia l’Italia, l’Europa occidentale, la dimensione politico-istituzionale e, in parte economica, della storia, le classi dominanti o vincenti, rappresenta per gli insegnanti, i genitori e l’opinione pubblica ciò che le giovani generazioni dovrebbero conoscere in relazione al passato. In questa prospettiva, come si legge nelle *Indicazioni nazionali*, la

²⁰ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell’infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, pp. 15-16.

²¹ Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12), p. 41.

storia nella scuola primaria dovrebbe riguardare un arco temporale che si estende «dal preistorico alle prime società del protostorico, dalle grandi civiltà antiche alla colonizzazione greca e al processo di unificazione del Mediterraneo, dalla costituzione dell'Impero Romano alla diffusione del Cristianesimo, dalla progressiva strutturazione dei territori alla nascita di una società ricca per i diversi apporti di genti e di culture nel Medioevo; dall'Umanesimo e dal Rinascimento alle scoperte geografiche e all'espansione europea, dalla Riforma protestante alla costruzione degli stati moderni; dalla Rivoluzione scientifica all'Illuminismo e alla formazione di stati di diritto; dalla colonizzazione alla formazione degli stati nazionali, in particolare quello italiano, dall'industrializzazione al diffondersi della società di massa e all'emancipazione femminile; dai conflitti mondiali all'affermazione di dittature e all'espansione della democrazia, dai movimenti di resistenza alla formazione della Repubblica italiana, dalla decolonizzazione all'avvento della globalizzazione; dalle rivoluzioni scientifiche alla rivoluzione digitale»²². La storia generale rappresenta, in ogni caso, esclusivamente una porzione del passato del mondo, ovvero quella sezione di storia che le generazioni adulte ritengono sia essenziale ricordare e trasmettere ai discendenti. Sulla base di tale constatazione, a partire dai primi anni duemila, all'interno del panorama scientifico si è iniziata ad affermare la necessità di allargare la visione del passato sia a livello culturale che a livello scolastico. Il processo di "mondializzazione", infatti, in cui oggi tutti noi siamo inscindibilmente e, in parte, inconsapevolmente inseriti, ha messo in contatto i vari popoli, gli Stati membri dell'Unione europea presentano al loro interno storie differenti, talvolta antitetiche, che, in ogni caso, è necessario conoscere, al fine di essere e diventare cittadini competenti e consapevoli. A dimostrazione di ciò, è sufficiente ricordare come nelle classi odierne siano presenti studenti di origine diverse, aventi storie passate, talvolta complesse, di cui come docenti è necessario essere informati, con l'obiettivo di sviluppare il clima di tolleranza e di accoglienza a cui sopra si è fatto riferimento. Nonostante questa apertura a cui la scuola dovrebbe tendere, risulta totalmente irrealistico pensare di fornire ai discendenti una conoscenza totale e precisa

²² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12), p. 42.

della storia. Per tale ragione, la selezione ragionata dei contenuti da affrontare rappresenta un'operazione imprescindibile che l'insegnante deve attuare in maniera competente. Il docente, tenendo in considerazione le linee guida inserite nelle indicazioni ministeriali, sulla base della propria personale visione della storia e in relazione alla libertà di insegnamento, prevista dall'Art. 1 del Decreto legislativo 297/94, ha la facoltà di selezionare gli argomenti e le tematiche che ritiene indispensabili trattare a fini didattici. In tale prospettiva, nella valutazione degli argomenti da affrontare in aula, sono da privilegiare quelli che possiedono una rilevanza rispetto alle problematiche caratterizzanti il tempo presente, in modo che lo studio ne risulti interessante e motivante, e quelli che manifestano uno spessore per la storiografia, in maniera tale da avere a disposizione un'abbondanza di materiali scientifici su cui fare appoggio. In particolar modo, è fondamentale che il docente valuti il rapporto che può essere creato tra gli argomenti storici e le finalità formative dell'Educazione alla mondialità, con l'obiettivo di trasformare la storia in un supporto per l'Educazione alla Cittadinanza. Selezionare i temi di studio sulla base dei criteri sopra evidenziati permette, inoltre, di trattare la disciplina storica superando il principio cronologico-lineare. In questo senso, dunque, lo studente ha la possibilità di affrontare gli argomenti nella loro complessità, spazialità e durata, con gli strumenti disciplinari e interdisciplinari necessari, e non come un argomento concluso e marginale, cogliendone, in tal modo, le implicazioni rispetto a sé e al presente. Adottare questo approccio problematico ed operativo nel processo di insegnamento-apprendimento della storia, però, implica inevitabilmente l'affrontare un numero limitato di argomenti nel curriculum scolastico. Per tale ragione, diventa fondamentale che il docente offra agli studenti una panoramica spazio-temporale generale e sintetica, nella quale inserire gradualmente i singoli approfondimenti tematici, al fine di favorire l'organizzazione cognitiva e il rigore logico dell'alunno stesso. Esplicitando ulteriormente le finalità didattiche e la valenza educativa della storia, si evidenzia come «l'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva»²³. Di conseguenza,

²³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12), p. 43.

spetta ai docenti agevolare la comprensione delle connessioni esistenti tra le tracce storiche osservabili nel presente e le conoscenze relative al passato, mediante l'utilizzo di una pluralità di risorse, tra cui assumono rilevanza particolare i musei, le mostre e i beni culturali *in toto*. In tal modo, la storia può configurarsi quale disciplina volta a contribuire alla formazione culturale dei discenti, supportando la loro partecipazione attiva nella comunità quali studenti dell'oggi e cittadini del domani. È possibile sostenere, infatti, come l'insegnamento della storia, intesa quale processo di costruzione delle conoscenze relative al passato, contribuisca alla formazione del cittadino grazie ai valori precipui insiti nella stessa. La mediazione didattica attuata dal docente, in questo senso, agevola la costruzione di conoscenze e di saperi mediante la ricerca storico-didattica e l'uso dei beni culturali (museali, archivistici, territoriali, etc.). In tal modo, la storia può contribuire a formare cittadini consapevoli delle funzioni, del valore dei beni culturali e delle istituzioni ad essi collegati, favorendo lo sviluppo della cittadinanza attiva a cui sopra si è accennato.

Analizzando la storia nella dimensione scolastica, essenziale è il riferimento ai documenti ministeriali e alle linee guida che ne regolano e determinano l'insegnamento. A tal proposito, le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* stabiliscono, al loro interno, per ciascuna disciplina costituente il curricolo educativo-didattico degli studenti, quelli che vengono definiti traguardi per lo sviluppo delle competenze. Questi ultimi «sono riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere ed aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo, costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio»²⁴. A livello generale, infatti, lo scopo dell'insegnamento scolastico si esplica nello sviluppare le competenze necessarie per leggere la realtà naturale e sociale e per operare in essa in

²⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012 (D.M. 254/12).

maniera competente, utilizzando anche i saperi codificati, obiettivo che viene assunto in maniera pregnante dalla storia. Le competenze storiche di cui il docente dovrebbe agevolare lo sviluppo, in coerenza con quanto riportato nei documenti ministeriali, sono plurime e diversificate.

Di seguito si propone una mappa riassuntiva delle competenze disciplinari e trasversali relative all'ambito storico, secondo la rielaborazione proposta da Gusso e Medi, obiettivi che si è cercato di raggiungere attraverso il percorso didattico sperimentatale in analisi²⁵.

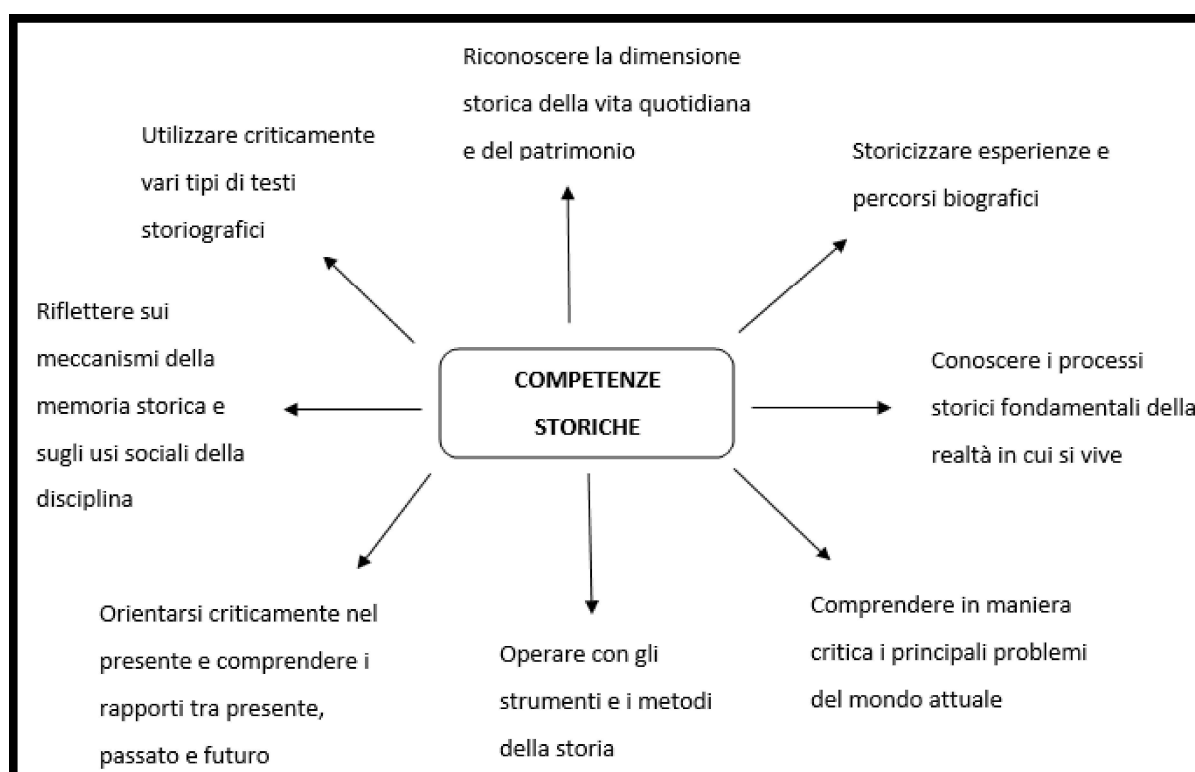


Figura 1. Schema riportante le competenze disciplinari e trasversali relative alla storia.

Attraverso l'analisi delle competenze sopra delineate, si nota come esse permettano di sviluppare una cultura storica nell'allievo, la quale si esplica nell'aver consapevolezza del carattere storico di ogni aspetto che caratterizza il presente, nel provare curiosità per i processi che hanno condotto all'oggi, nell'essere in grado di relazionare la propria

²⁵ M. Gusso, M. Medi, *Competenze storiche e le loro articolazioni*, in IRIS, 2011. https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7036. Consultato in data 18/01/2023.

storia personale con la realtà attuale, nonché nel manifestare curiosità per le culture del passato, in relazione al fatto che la storia rappresenti un incontro con l'altro, non solo nello spazio, ma anche nel tempo. Lo sviluppo di una cultura storica, inoltre, implica l'assunzione di consapevolezza delle modalità e dei processi attraverso cui si formano le conoscenze relative al passato, la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite per argomentare i propri punti di vista in modo razionale e competente, nonché il possesso cognitivo dei quadri cronologici e delle mappe spazio-temporali che rappresentano il divenire dell'umanità, all'interno dei quali inserire le nuove conoscenze apprese. Tali obiettivi rappresentano il fulcro del lavoro del docente di storia, il quale è chiamato ad attuare un'operazione continua di integrazione tra presente e passato, tra ieri e oggi. Di seguito si riportano i traguardi per lo sviluppo delle competenze storiche da raggiungere al termine della Scuola Primaria, perseguiti nella presente sperimentazione.

L'alunno:

- riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita;
- riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale;
- organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti;
- racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

Le *Indicazioni nazionali* esplicano, inoltre, ciò che l'alunno dovrebbe sapere e dovrebbe essere in grado di fare, al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze. In questa direzione, quindi, vengono presentati gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento e gli obiettivi trasversali. «Gli obiettivi di apprendimento individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo di competenze. Essi sono utilizzati dalle scuole e dai docenti nella loro attività di progettazione didattica, con attenzione alle condizioni di contesto, didattiche e organizzative mirando ad un insegnamento ricco ed efficace. Gli obiettivi sono organizzati in nuclei tematici e definiti

in relazione a periodi didattici lunghi»²⁶. Compito del docente, dunque, è quello di tradurre gli obiettivi specifici in obiettivi formativi personalizzati, valutando costantemente le capacità di ogni singolo alunno, in relazione alle scelte pedagogiche e didattiche effettuate in fase progettuale. Gli obiettivi di apprendimento rispondono ad una logica di tipo olistico, secondo cui gli stessi si manifestano all'interno di ogni singola disciplina, favorendo, in tal modo, aperture inter e trans disciplinari.

Riprendendo il documento, gli obiettivi di apprendimento che hanno rappresentato una guida nella progettazione del lavoro didattico si riassumono nell'elenco che segue.

Uso delle fonti:

- produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico;
- rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto;

Produzione scritta e orale:

- ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali;
- esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina;
- elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali.

Gli obiettivi trasversali perseguiti si identificano in:

- utilizzare un lessico specifico per descrivere idee e concetti;
- comunicare e collaborare con i compagni;
- utilizzare strumenti per svolgere diverse attività.

²⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12).

Analizzando le *Indicazioni nazionali*, inoltre, tra i traguardi per lo sviluppo di competenza e gli obiettivi di apprendimento, emerge un fondamentale riferimento alle competenze che i discenti possono acquisire mediante percorsi di ricerca, in relazione al riconoscimento e all'individuazione delle tracce storiche presenti nel territorio e alla selezione consapevole e accurata delle fonti. In questa direzione, dunque, attraverso un modello di lavoro che rispecchi le operazioni storiografiche, attuato nella dimensione del laboratorio, gli "allievi possono essere condotti a scoprire da sé, attraverso una sorta di percorso attrezzato, un fenomeno"²⁷. Sulla base di tale prospettiva, nel corso della sperimentazione didattica si è cercato di realizzare un percorso di simulazione della ricerca che permettesse agli studenti di maturare e acquisire una pluralità di competenze superiori e altre rispetto a quelle puramente disciplinari.

²⁷ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, p. 82.

1.2 - La storia locale e le sue implicazioni didattiche

«La storia va considerata come una disciplina unitaria e coerente, che si occupa del divenire delle diverse civiltà e, dunque, almeno idealmente, di quello dell'umanità nel suo complesso»²⁸. Sul piano letterario, la disciplina storica non può essere considerata quale genere unico e unitario, al contrario della globalità relativa al suo statuto epistemologico. All'interno della storia, infatti, vi è la possibilità di rintracciare tipologie storiografiche plurime e diversificate, tra cui assume particolare rilevanza la cosiddetta "storia generale". Secondo la definizione di Panciera, con storia generale si identifica il «genere storiografico più praticato, nel quale rientrano in primo luogo i manuali scolastici e universitari, i quali svolgono la funzione di sintesi estrema del sapere storico a uso degli studenti»²⁹. Nonostante ciò, appare complesso, anche per gli esperti del settore, definire in maniera precisa il concetto di storia generale, a causa alla sua estrema poliedricità ed ampiezza di contenuti. In riferimento a quanto asserito da Panciera, la storia generale viene concepita quale «rappresentazione sistematica dei percorsi e dei cambiamenti che hanno riguardato l'umanità dalla preistoria a oggi, organizzata secondo un principio sequenziale e formata dalle principali conoscenze a cui si è pervenuti. Queste conoscenze e la loro sistematizzazione costituiscono un canone di storia che varia da paese a paese, anche secondo i momenti. Il suo tradizionale e più comodo principio ordinatore è quello dei rapporti istituzionali e politici»³⁰. In sintesi, dunque, la storia generale può essere identificata e fatta coincidere con una sorta di "enciclopedia del passato", intesa quale insieme dei saperi e delle conoscenze oggi sviluppate e prodotte dagli storici in relazione a fatti e ad avvenimenti accaduti nel passato, che trovano una «sintetica trattazione nelle grandi opere storiografiche complessive»³¹. La storia generale, inoltre, inserita in maniera preponderante all'interno dei manuali scolastici e nella pratica didattica ne costituisce il canone di insegnamento e identifica ciò che le giovani generazioni dovrebbero

²⁸ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2016, p. 16.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

conoscere circa il passato, secondo la visione della comunità in cui essi sono inseriti. I manuali scolastici e le opere storiografiche, assunti come supporti didattici dai docenti, in relazione alla loro implicita genericità connessa alla concezione della storia generale, attribuiscono particolare rilievo agli eventi legati alla dimensione diplomatica e politica della storia. La scuola, seguendo questo approccio “generalistico”, per quanto concerne l’insegnamento della storia con il tempo ha assunto un criterio di studio imperniato su una forma di conoscenza che ha posto in primo piano lo studio degli aspetti normativi-istituzionali³². In tal modo, alla storia generale trattata a livello didattico è stato conferito un elevato grado di astrazione, di deformazione e di implicito nozionismo, distanziandosi dalla concretezza degli avvenimenti e dal vissuto degli scolari, nonostante questi elementi risultino irrinunciabili al fine di fornire loro un orientamento cronologico e spaziale. Mantenendo ancora oggi questo criterio di insegnamento e non attuando un’innovazione nella prassi didattica, l’errore più comune compiuto dai docenti è rappresentato dal considerare il manuale come la storia nel suo complesso e non quale strumento supportivo allo sviluppo di conoscenze e competenze storiche da parte degli alunni. In tale prospettiva, Mattozzi (2002) evidenzia come la storia generale delineata nei sussidiari produca negli allievi un senso di noia e una «pessima concettualizzazione della storia», nonché un «senso di completezza della conoscenza che non induce a cercare nuove conoscenze». Anche per tali motivazioni, le sintesi storiche presenti nei manuali vengono spesso percepite come estranee agli interessi degli allievi e subite come apprendimenti mnemonici imposti dall’esterno, lontani dall’attendibilità scientifica, in quanto molto spesso sconnessi dai volti multiformi della realtà. In ultima analisi, è possibile affermare come tale peculiare connotazione della storia, concepita nella sua prospettiva generale, si identifichi, almeno in parte, come responsabile della disaffezione dei discenti nei confronti della disciplina storica.

Le *Indicazioni nazionali* e numerosi ricercatori, tra cui Mattozzi e Panciera, evidenziano come la storia generale rappresenti solo una parte della storia del mondo,

³² L. Todaro, “Profili della ricerca storico-educativa tra “microstoria” e “storie dal basso”, in *Quale identità per la storia dell’educazione?* 6:5, 2013.

non la storia nella sua totalità. Nonostante la sua diffusione e il suo frequente utilizzo, sia in ambito accademico che in quello sociale, la storia generale, infatti, non si configura l'unico genere storiografico oggi presente nel panorama culturale mondiale. A partire dagli anni '70 del XX secolo, grazie all'influsso di molteplici influenze straniere, inizia ad affermarsi in ambito storiografico italiano una tendenza storica peculiare, definita "microstoria". Tale genere storiografico, indicato talvolta anche come "microanalisi storica", emerge anche in relazione ai contributi offerti dalla storia della mentalità, promossi dalla Scuola degli Annales, e delle ricerche di antropologia economica realizzati dagli storici E. P. Thompson e K. Polanyi. Questo particolare filone di indagine si origina dalla convinzione che per giungere ad una comprensione globale e approfondita di una società o di un determinato fenomeno caratterizzante una comunità sia necessario adottare una scala spaziale ridotta che consenta il concorso di discipline differenti, quali, ad esempio, le scienze sociali, la geografia, l'archeologia, etc. In aggiunta a ciò, la rivoluzione documentaria avvenuta nella storiografia a partire dalla metà del Novecento ha ampliato notevolmente l'oggetto dell'analisi storica oltre gli aspetti politico-istituzionali che l'avevano caratterizzata fino ad allora, ponendo al centro dell'attenzione nuovi soggetti e nuovi problemi. Da questo momento, dunque, gli storici hanno iniziato a focalizzare la loro attenzione su fatti ed eventi minori, ovvero particolari tradizionalmente tralasciati dalla storia generale. Dal punto di vista metodologico, la microstoria ha favorito la produzione di indagini di lunga durata, estese ad archi temporali ampi, e focalizzate prevalentemente su aree geografiche circoscritte, con l'obiettivo ultimo di una «ricostruzione minuziosa e analitica della storia di piccole comunità locali: avvenimenti, personaggi e atteggiamenti mentali che inevitabilmente sfuggono alla storia di vasta scala»³³. Gli elementi innovativi introdotti da tale indirizzo di ricerca, inoltre, sono rappresentati dalla possibilità di «cogliere gli elementi di continuità e mutamento nascosti dietro modelli sociali tradizionali, l'introduzione di fonti e nuovi metodi»³⁴. In relazione ai nuovi interessi maturati dagli storici, connessi

³³ "Microstoria". *Treccani*, 2010.

https://www.treccani.it/enciclopedia/microstoria_%28Dizionario-di-Storia%29/. Consultato in data 24/01/2023.

³⁴ *Ibidem*.

anche alla trasformazione e ai cambiamenti osservati nella società del tempo, oltre che alla necessità di isolare fenomeni specifici, iniziano a svilupparsi all'interno della dimensione della microstoria quelle che vengono definite "storie settoriali" o "storie speciali". Tali particolari correnti di indagine possono essere distinte dalla storia generale in relazione al diverso oggetto di attenzione, in questo caso rappresentato dalla "concreta problematica di indagine" che implica, nella maggior parte dei casi, «l'utilizzo di strumenti, concetti, e linguaggi presi da altre discipline di studio, indispensabili per capire gli specifici fenomeni di cui si occupa ciascuna delle varie storie settoriali. Per questo, esse sono sempre un terreno d'incontro interdisciplinare, sia sotto il profilo scientifico, sia dal punto di vista didattico»³⁵. In questa prospettiva può essere concepita anche la storia locale, che rappresenta un «sottoinsieme della storia di una civiltà, con intersezioni di una o più storie settoriali. Di conseguenza, la storia locale rimanda alla dimensione più ampia della civiltà cui si riferisce, nel suo divenire storico, e alla specificità di alcuni particolari aspetti di questa»³⁶.

L'utilizzo didattico della storia nella sua dimensione locale possiede una molteplicità di potenzialità intrinseche, di cui il docente dovrebbe essere consapevole. Sul piano teorico, l'insegnamento delle storie locali può contribuire alla formazione della cultura storica dei giovani e allo sviluppo della loro personalità, inclusa la dimensione civico-affettiva. Lo sviluppo della cultura storica nei discenti può manifestarsi con effetti conoscitivi, formativi e metodologici, determinando l'acquisizione degli strumenti necessari per comprendere la complessità caratterizzante la storia generale. Il valore conoscitivo connesso al processo di insegnamento-apprendimento della storia locale si manifesta prevalentemente con tre modalità:

- quale conoscenza della relazione mutevole presente tra uomini e territorio, che assegna continuamente significati nuovi al carattere storico dell'ambiente;
- quale consapevolezza della dimensione locale delle storie generali;

³⁵ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2016, p. 21.

³⁶ W. Panciera, P. Preto, "Storia locale e Storia generale" in *Chioggia. Rivista di studi e ricerche*, 20, 2002, pp. 163-168.

- quale sensibilità alla storia dei luoghi estranei e dei gruppi umani che, provenendo da luoghi differenti, si sono inseriti nell'ambiente locale e come sensibilità circa l'importanza di conoscere la loro storia, con l'obiettivo di comprenderne meglio il presente.

In aggiunta a quanto sopra riportato, le finalità intrinseche correlate all'educazione alla storia locale sono rappresentate dallo sviluppo di consapevolezza relativa al fatto che:

- la conoscenza della storia del territorio di vita è rilevante ai fini della comprensione del presente dell'ambiente stesso;
- la conoscenza della storia locale di territori differenti rispetto al proprio ambiente di vita rappresenta una chiave di comprensione delle società presenti in quei determinati territori;
- la storia generale risulta più efficace se implica al suo interno delle differenziazioni locali e se rende comprensibile la dinamica esistente fra centro e periferie, fra fenomeni generali e fenomeni locali;
- la storia del proprio territorio necessita di essere inquadrata in contesti più ampi;
- la conoscenza della storia di individui provenienti da territori differenti rispetto al proprio ambiente di vita può favorire una migliore convivenza fra i cittadini.

Inoltre, dal momento che la dimensione territoriale dello studio del passato offre esperienze di convergenza tra storia e geografia, la storia locale agevola la creazione di modelli efficaci per l'educazione spazio-temporale. Anche per tali motivazioni, lo studio della dimensione locale della storia può fornire quadri di interpretazione della realtà di vita, favorendo negli studenti l'acquisizione di consapevolezza circa il fatto che gli avvenimenti possono essere compresi solo se studiati su scala spaziale adeguata e che a fenomeni diversi molto spesso corrispondono scale spaziali differenti. Lo studio della storia locale, inoltre, rende manifesto che il passato locale non può essere compreso senza la sua contestualizzazione entro parametri più ampi, ovvero quelli della storia generale, ma che, a sua volta, la storia generale risulta frammentaria se disgiunta dalle storie locali. In sintesi, attraverso l'insegnamento della storia locale è possibile far

cogliere agli alunni il significato non locale di fenomeni verificatisi in ambienti circoscritti e, al contrario, è possibile far comprendere l'incidenza locale di fenomeni generali.

La storia locale rappresenta un campo privilegiato per lo sviluppo di procedure mentali, metodologiche e pragmatiche implicate nella ricerca e nella costruzione delle conoscenze relative al passato. Questa particolare connotazione della storia, per tale ragione, si configura come una valida risorsa nella formazione delle strutture cognitive generali degli studenti. Al fine di agevolarne lo sviluppo, però, risulta fondamentale per il docente «partire dal territorio di cui gli allievi, soprattutto i più piccoli, possono acquisire diretta esperienza» poiché questo «corrisponde a ovvie esigenze di carattere formativo e psicologico (dal vicino al lontano, dal familiare all'ignoto, dal concreto all'astratto). Sotto il profilo metodologico, la storia locale stimola la capacità di fare scelte tematiche significative e rende indispensabile l'individuazione di fonti adatte e di referenti riconoscibili. Sul piano dei contenuti, favorisce una più precisa conoscenza delle relazioni esistenti tra uomo e territorio, nel mentre la diretta sperimentazione delle tracce del divenire storico permette una più sicura acquisizione degli strumenti cartografici»³⁷. Ulteriore elemento a supporto della pregnanza e della valenza didattica dell'utilizzo di un approccio locale allo studio della storia è correlato al territorio di cui quotidianamente si fa esperienza e in cui si vive. In particolar modo per un paese come l'Italia, erede di un patrimonio storico-artistico di enorme valore, l'interesse e la sensibilità nei confronti delle tematiche inerenti la salvaguardia e la tutela dei beni ambientali e culturali dipendono dalla qualità della consapevolezza storica maturata dalla società, che inizia a formarsi fin dalla scuola dell'infanzia e che spetta dunque ai docenti promuovere e sviluppare. In questa prospettiva, gli istituti scolastici, di ogni ordine e grado, possono e dovrebbero concorrere alla “sensibilizzazione storica” degli studenti, promuovendo una più ampia consapevolezza circa il valore e la tutela dei beni presenti nel territorio italiano³⁸. Secondo la *Convenzione di Faro* (Council of Europe, 2005) art. 2:

³⁷ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carrocci, 2016, p. 25.

³⁸ B. Borghi, R. Dondarini, Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1–20, 2019, <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>; R. Dondarini, L. Guerra, Un patrimonio per il Patrimonio. In: *Un patrimonio di esperienza sulla didattica del Patrimonio*. Bologna, Pàtron Editore, 2008.

For the purposes of this Convention, cultural heritage is a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time; a heritage community consists of people who value specific aspects of cultural heritage which they wish, within the framework of public action, to sustain and transmit to future generations.

«Nel contesto del Patrimonio, quindi, convergono beni naturali (ambienti, paesaggio, clima), beni materiali (manufatti ed edifici, reperti archeologici, beni museali, fonti materiali, archivi, musei, biblioteche), ma anche beni immateriali (tradizioni e espressioni orali, incluso il linguaggio, arti dello spettacolo, valori, modi di vita, pratiche sociali, miti, credenze, riti e feste, conoscenza e pratiche concernenti la natura e l'universo, l'artigianato tradizionale, saperi, tecniche e abilità legati alle produzioni, etc.)».

In questo senso, quindi, il territorio può essere concepito quale eredità in cui si incontrano passato e presente, consentendo di valorizzare il ruolo formativo dell'apprendimento della storia per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e attiva, orientata alla salvaguardia e alla valorizzazione del patrimonio³⁹.

A livello didattico, sulla scia delle indicazioni contenute nei documenti ministeriali, come esplicitato da Panciera, l'utilizzo di tematiche inerenti la storia settoriale e locale rappresenta, un valido tentativo per rompere «i rigidi schematismi delle periodizzazioni tradizionali» e, al contempo, per originare percorsi interdisciplinari, capaci di generare una pluralità di competenze superiori e differenti rispetto a quelle

³⁹ F. Frabboni, G. L. Zucchini, *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizione, storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1985; I. Mattozzi, *Un curriculum per la storia. Proposte curriculari ed esperienze didattiche per la scuola Elementare*, Bologna, Cappelli, 2001; H. De Varines, *Radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Bologna, CLUEB, 2005; A. Bortolotti et al., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008; B. Borghi, C. Venturoli, *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, Bologna, Pàtron, 2009; C. Tosco, *I beni culturali. Storia tutela e valorizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2014.

attivate dai percorsi tradizionali di apprendimento della storia⁴⁰. In tale prospettiva, le *Indicazioni nazionali* sollecitano gli insegnanti di storia a trattare didatticamente sia i processi che hanno riguardato l'umanità nella sua accezione globale, dunque su scala mondiale (omizzazione, rivoluzioni del neolitico, mondializzazione, industrializzazione, globalizzazione), che le conoscenze relative alla storia europea e a quella italiana, con un *focus* posto sulla storia nella sua dimensione locale. In tale direzione, è fondamentale che le esperienze promosse dalla scuola agevolino gli alunni nell'osservazione, nella conoscenza del territorio e nella rilevazione degli elementi presenti nel contesto di vita, i quali denotano il rapporto esistente tra i gruppi umani e gli ambienti. Nel momento in cui gli alunni realizzano delle esperienze, scoprono e analizzano le tracce e, successivamente, assumono il compito di ricostruirle, di produrre le informazioni, di dare loro un ordine e unificarle attraverso la creazione di un racconto, allora hanno l'opportunità di scoprire l'ambiente di vita quale teatro di attività molteplici, differenti, e stimolanti. Progettare un percorso di storia locale nel curriculum, quindi, possiede intrinseche ed elevate valenze didattiche, in quanto contribuisce a sviluppare atteggiamenti di ricerca e di sperimentazione del metodo storico, inteso quale ricostruzione del passato attraverso le fonti. Mediante l'impiego della storia locale, inoltre, vengono potenziate le competenze metodologiche della ricerca, la capacità di interrogare le fonti, di selezionare e catalogare le informazioni e di utilizzarle per la produzione di testi descrittivi, narrativi, disegni e rappresentazioni grafiche, utili soprattutto con gli alunni della Scuola dell'Infanzia. Quelle qui delineate identificano alcune potenzialità connesse all'utilizzo della storia locale a livello didattico, oltre a corrispondere a una pluralità di obiettivi di apprendimento, secondo quanto prospettato nelle *Indicazioni nazionali*. Promuovere lo studio della dimensione locale della storia permette, inoltre, di potenziare il senso di identità sociale dei bambini e la loro appartenenza ad un territorio, nonché di valorizzare i beni culturali locali, con lo scopo di rendere significativo il legame tra il presente e il passato, contribuendo così alla formazione civica delle giovani generazioni. Gli studenti, in tale prospettiva, hanno l'opportunità di ampliare le proprie conoscenze, contestualizzando nella storia generale

⁴⁰ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci, 2016, p. 21.

i fatti e gli avvenimenti legati alla storia locale, e di sviluppare un senso di appartenenza territoriale, essenziale soprattutto in presenza di alunni di origine straniera o di estrazione differente rispetto al territorio in cui la scuola è inserita.

L'utilizzo cosciente e finalizzato della storia locale in ambito didattico può rivelarsi un'opportunità fiorente, nonché un tramite per far sperimentare ai discenti i principi teorici essenziali alla base della disciplina, attraverso l'impiego di ricerche specifiche. Tale prospettiva di indagine si rivela didatticamente proficua ed efficace poiché pone come suo oggetto di ricerca principale il territorio, ovvero la dimensione locale della storia, concepito quale punto di partenza per la lettura delle situazioni e degli ambienti quotidianamente vissuti, fornendo così il senso dello spessore storico del presente. La ricerca territoriale può diventare "globale" mediante il coinvolgimento di un'ampia gamma di tracce, testimonianze, conoscenze e discipline, conferendo alla storia e al passato la stessa ricchezza e complessità che caratterizzano il tempo presente. È bene sottolineare come nell'educazione storica, la storia locale adempia ad una funzione complementare e differente rispetto a quella rivestita dalla storia generale, in quanto è quest'ultima a fondare le condizioni di comprensibilità della dimensione locale. Al contrario, la storia locale può rivelarsi un'introduzione efficace alle generalizzazioni della storia generale manualistica, talvolta prive di significato per gli alunni o eccessivamente complesse per il grado di maturazione cognitiva da essi raggiunto. In tale prospettiva, l'utilizzo didattico della storia territoriale può contribuire a far acquisire alla storia globale maggiore concretezza e agevolare un grado di comprensione più profondo da parte dei discenti, in quanto essa diventa un ambito di raffronto delle interrelazioni esistenti tra i fenomeni e gli eventi locali e le trasformazioni avvenute su vasta scala. «Il presente e il passato prossimo, il proprio vissuto e le proprie esperienze possono divenire infatti i punti di imbarco e di approdo per viaggi nella storia lontana o recente, locale e planetaria. Alla riscoperta degli elementi distintivi giunti dal passato nel proprio presente chiunque diviene artefice della propria conoscenza e di una memoria condivisa e allo stesso tempo assume consapevolezza e responsabilità»⁴¹. Dondarini evidenzia

⁴¹ R. Dondarini, "Le prospettive della didattica della storia. Storia globale e dimensione locale", in *Storia e Futuro Rivista di storia e storiografia*, 10, 2005.

come la storia locale, ponendo rilevante attenzione sul concetto di tempo e di spazi vicini, agevoli lo sviluppo di forme di radicamento, essenziali dal punto di vista della maturazione del senso di appartenenza a una comunità e dello sviluppo di identità collettiva. Anche a livello didattico, infatti, il ricorso alla storia locale può costituire lo sfondo integratore su cui costruire un'identità comunitaria, frutto dell'unione di una pluralità di storie personali, di origini e di tradizioni differenti, di una collettività con provenienza eterogenea, quale quella caratterizzante l'attuale panorama sociale e scolastico. Promuovendo l'attenzione verso la storia degli altri, infatti, lo studio della dimensione locale della storia agevola la comprensione della valenza delle vicende altrui quali fondamento di identità differenti. In conseguenza di ciò, gli allievi possono essere gradualmente condotti a percepire se stessi come soggetti di storie plurime e a costruirsi una memoria sociale ampia, sviluppando atteggiamenti di comprensione delle differenze identitarie, intese quali ricchezze e risorse per la società. Attraverso la valorizzazione cognitiva delle storie locali, inoltre, è possibile agevolare il processo di educazione sociale e civica, sostenendo lo sviluppo di una propensione personale verso atteggiamenti di stima, di conoscenza, di conservazione e di interesse verso il patrimonio culturale e quello di altri popoli. Come evidenziano Panciera e Preto, «la storia locale può contribuire in modo importante all'educazione civica, al rispetto per l'ambiente e alla formazione dell'identità»⁴². Infatti, promuovendo la conoscenza degli aspetti relativi al passato del proprio territorio, l'insegnamento della storia locale può cooperare a costruire il senso di identità sociale dei giovani. In ambito locale, invece, la valorizzazione di tale dimensione storica può consentire la mobilitazione delle risorse e delle istituzioni culturali presenti nel contesto, quali biblioteche, musei, associazioni, università, allo scopo di fornire occasioni di dialogo tra generazioni, costruendo ponti tra passato e presente, un passato che, gradualmente, anche a causa dell'insegnamento della storia generale veicolato nel contesto scolastico, sta scomparendo dalla memoria delle giovani generazioni. La storia locale, in sintesi, può rappresentare un'occasione di raccordo tra generazioni differenti nella fase di transizione attuale, in cui il generalizzato mutamento

⁴² W. Panciera, P. Preto, "Storia locale e Storia generale" in *Chioggia. Rivista di studi e ricerche*, 20, 2002, pp. 163-168.

dei modi e dei modelli di vita sta producendo lacerazioni e disorientamenti connessi in larga misura alla perdita di memoria storica.

In ambito didattico, inoltre, l'attenzione posta alla storia locale e territoriale possiede notevoli implicazioni e ripercussioni nel processo di apprendimento, a partire dagli aspetti motivazionali per arrivare a quelli metodologici, da quelli percettivi a quelli formativi, contribuendo in maniera determinante alla comprensione della storia globale. Tale peculiare prospettiva di indagine storica, focalizzando la sua attenzione sulla conquista di conoscenze all'interno di contesti tangibili e ristretti, induce un ruolo attivo e maggiormente gratificante sia per i docenti che per i discenti. In tal modo, si previene la diffusa percezione negativa della storia, spesso concepita come materia scolastica priva di connessioni con la realtà e con il tempo presente. Il passato, così, perde la sua estraneità, poiché al suo interno possono essere rintracciate le premesse e le origini dell'attualità, stimolando alla conoscenza della storia di cui ciascuno è protagonista, in quanto partecipante alle vicende collettive. La comunità, gli spazi e i tempi vicini possono fungere, in tal modo, da finestre capaci di aprire una visuale storica più ampia, in cui i fenomeni presenti possono trovare premesse e svolgimenti in tempi remoti, realizzando connessioni tra presente e passato, come incentivato anche dalle indicazioni del Ministero. In tale prospettiva, lo studio dell'ambiente e del territorio, inteso quale spazio umanizzato, costituisce il campo tematico più adatto per far percepire agli studenti i legami esistenti tra storia e attualità. L'attenzione alla dimensione locale, inoltre, consente di indagare sulla realtà circostante, con lo scopo di coglierne i caratteri distintivi e identitari, nonché i cambiamenti in atto, per incidervi positivamente, attraverso l'esercizio di una cittadinanza che risulti effettivamente attiva. La dimensione locale della storia, in aggiunta, sollecita un coinvolgimento e una partecipazione più consapevole nel processo apprenditivo, suscitando l'emozione della scoperta correlata all'essere eredi e protagonisti della storia stessa. Infatti, nella prassi didattica, la storia locale sollecita il docente all'utilizzo di metodologie laboratoriali, imperniate sul

cooperative learning, discostandosi dai tradizionali metodi di insegnamento della storia ancora oggi impiegati⁴³.

Nonostante le tesi a favore dell'insegnamento della storia locale e i vantaggi connessi al suo utilizzo a livello didattico, i programmi ministeriali nazionali attualmente in vigore non contengono indicazioni esplicite ed univoche circa la sua trattazione nel *curriculum* dei discenti. Di conseguenza, gli studenti italiani escono dalla scuola ignorando il passato del territorio nel quale si svolge la loro vicenda biografica, in parte incapaci di comprendere l'intreccio esistente tra storie locali, storie nazionali e sovranazionali, nonché il rapporto tra il passato e il presente delle realtà locali di cui sono parte come cittadini. Ancora oggi, per quanto concerne l'adozione della dimensione locale nell'insegnamento della storia, permangono, infatti, alcune remore da parte dei docenti, connesse prevalentemente ai pregiudizi fuorvianti e di lunga durata esistenti nei confronti di tale dimensione storica. Malgrado ciò, alcune ricerche condotte in ambito pedagogico-didattico evidenziano come i docenti di storia siano consapevoli della carenza di cultura storica generale e del disinteresse che i discenti manifestano nei suoi confronti. La ragione principale di tale disaffezione risiede nel fatto che la conoscenza del passato appaia superflua agli alunni poiché, così come in larga parte proposta a scuola, ovvero attraverso i canoni della storia generale, non venga percepita come utile a risolvere i problemi che caratterizzano il presente o che potrebbero manifestarsi in futuro. In aggiunta, l'eccessiva focalizzazione su una tipologia di apprendimento passivo, un puro nozionismo incentrato su dati e contenuti, destinati principalmente al buon esito di test e verifiche, senza possibilità di una riflessione personale da parte del discente, alimenta l'allontanamento dei giovani dalla disciplina. L'apprendimento della storia, infatti, non dovrebbe essere finalizzato all'acquisizione mnemonica di una successione di eventi passati, secondo i canoni dell'insegnamento classico, ma, al contrario, dovrebbe essere orientato allo sviluppo di consapevolezza e

⁴³ A. Brusa, *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991; F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma, Laterza, 2004; R. Dondarini, *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*, Bologna, Pàtron, 2007; P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico. Seconda edizione*, Torino, UTET Università, 2012; B. Borghi, *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*, Bologna, Pàtron, 2016.

di capacità di scelta, secondo un circolo virtuoso che dal presente si muove verso il passato, traendo da questo le motivazioni e le premesse degli avvenimenti che si manifestano nell'attualità. In questa direzione, inoltre, la storia dovrebbe diventare una componente fondamentale della formazione culturale degli alunni, favorendo la convivenza e il rispetto delle diverse identità e lo sviluppo delle capacità critiche necessarie ad esercitare il dialogo e il confronto, sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico. In conclusione, è possibile affermare che alla storia locale dovrebbe essere attribuito un ruolo essenziale nel percorso formativo e apprenditivo degli alunni, al contrario del ruolo marginale attualmente conferitole.

1.3 - Il museo e la didattica museale

1.3.1 - Il museo

L'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM (International Council Of Museums), tenutasi a Praga il 24 agosto 2022, definisce il museo quale «istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze». In tale direzione, con le sue molteplici finalità, il museo è in grado di offrire numerose opportunità, rappresentando un luogo di saggezza e di piacere, che permette al soggetto fruitore di realizzare nuove esperienze e di condividerle con gli altri. L'istituzione museale, infatti, agevola il processo di conoscenza di se stessi e dell'ambiente di vita, favorendo la comprensione delle proprie origini e della cultura di appartenenza. Tale ambiente, in aggiunta, permette di riflettere sul processo di formazione della cultura nella quale si è immersi, sviluppa consapevolezza relativa al fatto che ogni soggetto è caratterizzato da una storia personale e particolare, che può essere messa in comune con le storie degli individui presenti nella società di appartenenza e nel mondo globalmente inteso. Lo sviluppo degli aspetti sopra definiti nelle giovani generazioni dovrebbe essere favorito dagli educatori, iniziando fin dalle prime classi della scuola dell'infanzia. Come affermano Cenedella e Pandiani (2014), è importante che gli alunni si affaccino in modo consapevole allo studio del loro passato e si avvicinino con sguardo critico alla contemporaneità. I bambini, infatti, entrano quotidianamente in contatto con l'immenso patrimonio culturale presente nel contesto di vita, il quale offre loro continui stimoli e opportunità di scoperta. Di conseguenza, è necessario «guidare l'esperienza degli alunni e invitarli a prendere coscienza della necessità di indagare, farsi domande e saper leggere le testimonianze con spirito critico, rientra nelle finalità degli istituti scolastici, quanto di un luogo di cultura come il

museo»⁴⁴. In tale prospettiva, risulta essenziale includere il patrimonio culturale nel processo educativo, poiché esso «rappresenta un irrinunciabile momento di integrazione e ampliamento dei programmi scolastici curricolari»⁴⁵. Il contatto con tale patrimonio detiene delle notevoli potenzialità educative intrinseche, connesse alla possibilità di formare cittadini attivi e responsabili, di sviluppare e di mettere in gioco le competenze degli allievi, nonché di stimolare la loro produzione creativa. Nel momento in cui, come docenti, si è in grado di valorizzare il patrimonio culturale conservato nei musei e di trasmettere la sua valenza agli studenti, allora si permetterà loro, in maniera progressiva, di capire che «il territorio è la manifestazione della vita e della società nello spazio, con i suoi bisogni, le sue attività e la sua evoluzione»⁴⁶.

Nel corso dell'esistenza umana, l'apprendimento si configura quale processo in continuo divenire. I cambiamenti che quotidianamente accadono e con cui è necessario raffrontarsi, sia nella vita professionale che in quella personale, sospingono il soggetto a un costante processo di adattamento e di revisione delle proprie conoscenze, abilità e del personale modo di guardare il mondo. In questo senso, «i musei offrono una pluralità di stimoli – visivi, sensoriali, emotivi – che li rende ambienti ideali di apprendimento per individui diversi per caratteristiche ed età. Facilitano inoltre il contatto con la memoria collettiva o con altre culture»⁴⁷. Il museo, dunque, rappresenta un luogo di apprendimento e di crescita continua e costante, in cui gli allievi possono arricchire e ampliare le conoscenze e le competenze maturate all'interno del contesto scolastico. Come sottolineano Gibbs, Sani e Thompson (2007), infatti, «l'apprendimento nei musei è diverso da quello che avviene nei luoghi dell'educazione formale. I frutti delle esperienze dell'apprendimento in un museo sono molteplici. Tra gli effetti più positivi vi sono una maggiore conoscenza e comprensione, lo sviluppo di nuove competenze e

⁴⁴ C. Canedella, V. Pandiani, *A scuola di museo!*, Rimini, Iniziative, 2014, p. 11.

⁴⁵ Ivi p. 15.

⁴⁶ P. De Socio, C. Piva, *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*, Roma, Carrocci Editore, 2005, p. 176.

⁴⁷ M. Sani, A. Trombini, *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Compositori, 2003, p. 20.

abilità, e il desiderio di continuare a imparare»⁴⁸. In questa prospettiva si muove anche Sani che, in relazione al processo apprenditivo, specifica «si apprende sia in contesti formali, che in contesti informali. L'educazione permanente, in particolare, avviene più frequentemente all'interno di contesti informali», di cui l'istituzione museale ne rappresenta una declinazione⁴⁹. Il museo, inoltre, può diventare il luogo ideale per incrementare, sostenere e accrescere il processo di apprendimento, favorendo lo sviluppo di conoscenze e l'ampliamento degli apprendimenti, anche al di fuori del contesto scolastico⁵⁰. Sulla base di tali postulati, nella prospettiva educativa e didattica, è essenziale tenere in considerazione la relazione favorevole che può essere instaurata tra scuola e museo, inteso quale ambiente supportivo e finalizzato allo sviluppo di un apprendimento consapevole, profondo e radicato negli studenti. Come evidenziato da Francucci (2016), scuola e museo rappresentano un'occasione d'interazione e di reciprocità, in quanto il loro rapporto può aiutare a migliorare la sensibilità interpretativa e creativa dell'individuo, favorendo un modo di pensare attivo, e arricchendo la persona nel corso della sua formazione. «Scuola e museo, ciascuno con la propria autonomia e le relative finalità educative, devono operare all'insegna della formazione unitaria e integrale dell'individuo»⁵¹. Il museo, concepito come polo educativo, infatti, detiene l'intrinseca opportunità di «offrire diverse prospettive di cultura, d'integrazione, di relazioni comunicative e di opportunità formative», sia per gli allievi che per i docenti, concetti fondamentali nella società attuale⁵². La visita a un museo, dunque, può essere considerata come uno strumento educativo di estrema valenza, in quanto essa supporta lo sviluppo della «consapevolezza verso il patrimonio culturale e la costruzione di conoscenze disciplinari, competenze cognitive e storiche, di pensiero visivo, estetico e scientifico», finalità perseguite dal docente nel processo educativo-didattico, in particolar modo in rapporto alla disciplina storica, nonché *focus* centrale nelle indicazioni ministeriali⁵³.

⁴⁸ K. Gibbs et al., *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, Ferrara, EDISAI srl, 2007, p. 20.

⁴⁹ M. Sani, A. Trombini, *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Compositori, 2003, p. 20.

⁵⁰ F. Zucconi, *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Bergamo, Junior, 2014, p. 27.

⁵¹ C. Francucci, *Museo come territorio di esperienza*, Mantova, Corraini, 2016, p. 53.

⁵² Ivi p. 52.

⁵³ Ivi p. 102.

In relazione alle potenzialità conoscitive insite nel museo, si sottolinea come esso possa essere inteso quale scenario di storie raccontate prevalentemente mediante l'utilizzo degli oggetti, aspetto che rende agevole la creazione di un rapporto tra i bambini, anche molto piccoli, e gli oggetti esposti nel museo. A livello didattico, come sostiene Mattozzi, l'ambiente museale può essere utilizzato come prova e visione della storia generale presentata all'interno di libri e manuali scolastici. In seguito allo studio di una civiltà o di un aspetto peculiare caratterizzante un determinato periodo storico, infatti, gli alunni possono essere condotti al museo con l'obiettivo di osservare e di interpretare le tracce che rappresentano l'origine delle conoscenze acquisite. Il museo, dunque, in tal caso, può agevolare la creazione di connessioni tra le conoscenze testuali, ossia i saperi relativi alla storia generale di cui la società sollecita l'apprendimento, e le referenze documentarie, ovvero le "prove materiali" di quanto riportato a livello teorico. Nella prassi educativa, l'istruzione museale può anche essere concepita quale contesto metodologico che agevola la comprensione delle modalità attraverso cui le tracce lasciate delle attività umane nel corso delle generazioni e del tempo passato possono essere trasformate in fonti di informazione e di come avvenga la comunicazione delle conoscenze attraverso l'esposizione di fonti, oggetti e materiali nelle vetrine museali. In questo senso, dunque, il museo può essere considerato come un insieme di tracce disponibili, una collezione di fonti e di oggetti, utili e utilizzabili per costruire conoscenze e competenze superiori e radicate. Per quanto concerne la valenza educativa dell'istituzione museale nella prassi di insegnamento e delle potenzialità didattiche connesse al museo, Mattozzi ne propone quattro scopi formativi principali.

Di seguito ne viene riportato l'elenco, rielaborato alla luce delle indicazioni ministeriali del 2012 e del 2018.

Il museo e la didattica museale permettono di:

- promuovere le abilità procedurali relative alla costruzione di conoscenza mediante l'utilizzo, diretto o meno, delle fonti presenti nel museo e della conoscenza metodologica. Tale scopo viene favorito, in particolar modo, nelle

esperienze in cui gli alunni sono attivamente impegnati e coinvolti nella lettura di oggetti e nella produzione di informazioni;

- produrre una conoscenza storica generale, che può essere declinata in storico-artistica, storico-scientifica, antropologica etc. Tale obiettivo può essere perseguito attraverso un percorso che riguardi una molteplicità di oggetti differenti e miri alla costruzione di conoscenza relativa ad aspetti, processi o problemi specifici;
- promuovere la conoscenza e la sensibilizzazione nei confronti del patrimonio culturale di cui ciascuno è intrinsecamente portatore e che caratterizza il paese. Il terzo obiettivo implica il perseguimento di uno degli scopi precedentemente riportati, e permette, oltre a ciò, l'acquisizione di consapevolezza circa i valori cognitivi e culturali connessi ai problemi relativi alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio culturale e degli istituti deputati alla sua conservazione;
- promuovere la consapevolezza della diffusione dei musei e del loro incremento nel corso del tempo quali espressioni di mutamento della mentalità e della storia del Novecento.

1.3.2 - La didattica museale

A partire dal secondo dopoguerra, nel contesto storiografico italiano inizia ad emergere la cosiddetta "Didattica museale", concepita come l'insieme delle metodologie e degli strumenti utilizzati dalle istituzioni museali con l'obiettivo di rendere accessibili le proprie collezioni ad un più vasto pubblico possibile. Con il termine didattica museale, dunque, si indicano, in maniera generica e generale, tutte quelle attività svolte all'interno dei musei. Tra gli anni '60 e '70 del secolo scorso, grazie all'impegno delle maggiori istituzioni culturali del Paese, la didattica museale inizia ad affermarsi come disciplina autonoma, ponendosi al centro di un processo conoscitivo e di una spinta progettuale innovativa, che ha coinvolto, e tutt'ora coinvolge, gli addetti

museali, i docenti e gli operatori educativi. Le ragioni primarie di tale legittimazione scaturiscono e risiedono nel contesto culturale stesso, caratterizzato dalla necessità di formare individui capaci di orientarsi autonomamente in una società complessa e che con duttilità intellettuale siano in grado di adattarsi alle situazioni quotidiane. A supporto di ciò, i commissari europei impegnati nel settore evidenziano come la società moderna stia attualmente transitando dalla società dell'informazione a quella della conoscenza, caratterizzata dal fatto che il processo di apprendimento e quello di insegnamento non hanno mai fine, assumendo al loro interno la prospettiva di *lifelong learning*, ossia di apprendimento che perdura per tutto l'arco di vita. In una società così strutturata, la posizione che ciascun individuo assume al suo interno è determinata dalle conoscenze e dalle competenze che esso è in grado di acquisire mediante il suo processo di sviluppo. Al fine di favorire questa dimensione dell'apprendimento, l'istituzione scolastica è chiamata ad aprirsi al mondo circostante, collaborando con le agenzie educative presenti nel territorio, tra cui assumono particolare rilevanza i musei. In tale direzione, appaiono fruttuose le potenzialità insite nell'ambiente museale, sia per l'attivazione di una collaborazione efficace con la scuola che con l'intento di perseguire obiettivi e finalità comuni. A favore di ciò, negli ultimi decenni, grazie all'impegno delle maggiori istituzioni culturali del Paese, nei grandi musei nazionali hanno iniziato a essere create le prime "sezioni didattiche", in cui il concetto di "esperienza" assume rilevante centralità, costituendo il principio educativo essenziale della didattica museale. All'interno del museo, infatti, il visitatore riveste un ruolo sostanziale, assumendo la funzione di protagonista del suo sviluppo e del suo modo di apprendere.

A livello epistemologico, la didattica museale può essere inserita nell'ambito delle didattiche speciali e, come altre didattiche particolari, rientra nel vasto campo della didattica generale. Gli scopi primari della didattica sono rappresentati sia dal favorire la mediazione didattica tra i saperi e gli allievi, tramite la delineazione di contesti, la scelta di strumenti e attività adeguate a sostenere i processi di insegnamento e di apprendimento, che di teorizzare e formare le competenze necessarie per la mediazione stessa. Ne consegue che la didattica museale sia strettamente collegata alle altre,

specialmente a quelle disciplinari, ma si distingue da esse per un aspetto particolare dal quale dipendono alcune sue caratteristiche. La mediazione che avviene all'interno della didattica museale, infatti, si esplica prevalentemente nell'ambiente rappresentato dal museo stesso e si dispiega verso gli oggetti, con lo scopo di metterli in relazione con le conoscenze acquisite e in possesso del fruitore. Gli oggetti, dunque, considerati singolarmente o nelle loro relazioni, rappresentano, nella didattica museale, il fulcro dell'azione di insegnamento-apprendimento, dai quali si dipanano successivamente i collegamenti con le varie discipline. Da tale constatazione è possibile affermare che la didattica al museo rappresenti il campo di ricerca in cui le didattiche disciplinari vengono integrate nei processi di insegnamento-apprendimento che si svolgono negli ambienti museali, con gli oggetti e le esposizioni ivi presenti.

La didattica museale, nella sua accezione globale, possiede una peculiarità precisa, correlata al fatto che per sua natura epistemologica sia progettata in relazione e sulla base degli oggetti esposti al museo. Nell'ambiente museale, dunque, lo studente ha la possibilità di apprendere attraverso gli oggetti, sulla base della loro materialità, costituita da forma, dimensione, colore, aspetto esterno ed estetico. In tale direzione, il compito della didattica museale diviene quello di dischiudere ai visitatori la rete di significati sottesa ai beni esposti, ovvero, come evidenzia Laneve, quella "straordinaria condensazione semantica" alla quale ogni oggetto rimanda, al fine di elevare cognitivamente, culturalmente e spiritualmente gli individui⁵⁴. Questo rappresenta l'obiettivo generale della didattica museale, che, al suo interno, può essere scomposto in una serie di obiettivi minori e più facilmente perseguibili⁵⁵.

Di seguito ne viene riportata l'articolazione:

- mettere il visitatore nella possibilità di identificare l'oggetto presente nel museo, ossia di accedere all'insieme delle informazioni a esso connesse, quali nome dell'autore, data di realizzazione o di scoperta, dimensioni, funzione e funzionalità nel passato, utilizzo, tecnica di realizzazione, etc.;

⁵⁴ C. Laneve, *La didattica museale verso un significato forte*, in AA. VV., *La didattica museale - Atti del convegno*, Foggia, Museo civico, 28-31 Marzo 1990, Bari, Edipuglia, p.38.

⁵⁵ C. Laneve, *Il campo della didattica*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 162-179.

- sollecitare le persone a porsi delle domande sugli aspetti più complessi relativi all'oggetto e, al tempo stesso, fornire le necessarie risposte, al fine di attivare una comprensione più profonda. Si tratta di offrire al visitatore le informazioni relative ai significati che attribuiscono un senso al bene custodito nel museo, come, ad esempio, spiegare il motivo per cui fu realizzato, oppure per chi e in quale contesto economico, sociale e culturale;
- rendere i visitatori più consapevoli delle motivazioni alla base dell'esposizione degli oggetti museali. In questa direzione, dunque, è necessario spiegare sia i motivi storici che hanno determinato la nascita della collezione che le ragioni dell'allestimento, cioè le motivazioni per cui sono stati scelti taluni oggetti, per quale motivo sono stati disposti con una particolare organizzazione, etc.;
- attivare un rapporto di circolarità tra il museo e il territorio, in maniera tale che la visita possa suscitare il desiderio di scoprire nuovi significati all'interno del territorio circostante, e, al tempo stesso, che l'ambiente rimandi al museo, in un'integrazione reciproca e costante;
- agevolare lo sviluppo di una connessione tra i significati che il visitatore ha scoperto mediante la visita, se stesso e la propria storia. Questo implica l'evidenziare nei beni museali le radici storiche e spirituali degli individui, aiutandoli a sentirsi parte di un percorso comune nel quale identificarsi con le altre persone, sviluppando una memoria collettiva che crei senso di appartenenza alla comunità;
- suscitare una spinta creativa, produttiva e interpretativa, nel visitatore attraverso il contatto con l'oggetto e la sua memoria, al fine di indurlo a diventare attore in prima persona sia nella creazione che nella scoperta di nuovi beni. Il perseguimento di tale obiettivo permette di rendere più salda la relazione tra presente, passato e futuro, facilitando le generazioni attuali nella creazione del proprio avvenire, attingendo dall'eredità passata.

Un ulteriore obiettivo assunto in maniera implicita dalla didattica museale è rappresentato dalla capacità di offrire al pubblico le informazioni tramite una pluralità

di linguaggi comunicativi e di livelli di approfondimento differenziati. In tal modo, ciascun fruitore ha la possibilità di accedere ai contenuti nella forma che meglio si adatta al proprio stile di apprendimento, ai propri interessi, all'età, ovvero all'insieme delle variabili che intervengono nel processo apprenditivo. A tale scopo, gli strumenti comunicativi a disposizione dei musei sono plurimi e diversificati, con la possibilità di distinguerli in due categorie principali, rappresentati comunicazione indiretta e comunicazione in presenza⁵⁶. La modalità di comunicazione indiretta comprende l'insieme delle occasioni nelle quali i due soggetti comunicanti, cioè chi trasmette e chi riceve l'informazione, non possono interagire direttamente l'uno con l'altro. Nel caso dei musei questo si verifica, ad esempio, quando il visitatore legge o fruisce del materiale preparato e messo a disposizione dallo specialista senza la possibilità di chiedere spiegazioni o approfondimenti aggiuntivi. Al contrario, la comunicazione interpersonale, ovvero diretta, possiede caratteristiche diametralmente opposte alla prima, in quanto avviene nel momento in cui entrambi gli attori sono presenti nel museo e, di conseguenza, l'informazione può essere modificata e adattata alle caratteristiche o alle esigenze conoscitive del fruitore dell'esposizione. Tali situazioni sono rappresentate dalle visite guidate e delle attività di laboratorio, solitamente realizzate alla presenza di un operatore esperto, caratteristiche del contesto scolastico. In particolar modo negli ultimi anni hanno iniziato a trovare maggiore spazio ambienti nei quali gli operatori organizzano attività esplorative, di manipolazione di oggetti, attività creative come il disegno o la realizzazione di manufatti, ovvero esperienze che corrispondono, nella loro accezione più generale, alla didattica laboratoriale. Il vantaggio primario di queste attività è quello di esaltare e privilegiare un approccio ai contenuti di tipo percettivo-motorio, per cui gli studenti sono chiamati a porsi interrogativi e ad elaborare riflessioni a partire dall'esperienza concreta dell'analisi degli oggetti, valutandone le caratteristiche. In tale prospettiva, dunque, la didattica museale permette di ravvivare il dialogo tra i visitatori e gli oggetti "musealizzati", rendendo attivo il processo emozionale e conoscitivo che rappresenta il presupposto indispensabile per una piena

⁵⁶ E. Hooper- Greenhill, *Museums and their Visitors*, Londra, Routledge, 1994, p.142.

comprensione e valorizzazione dei musei, oltre che il fondamento per un apprendimento significativo, motivato e radicato nel soggetto.

Un presupposto essenziale alla base della didattica museale risiede nella selezione di un numero limitato di oggetti da parte dell'esperto o del docente, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di esercitazioni basate sull'osservazione da parte degli allievi. I manufatti, con la loro funzione essenziale nel processo apprenditivo, costituiscono il perno centrale attorno cui ruota la metodologia didattica museale. In questa direzione, quindi, gli oggetti diventano gli elementi essenziali da porre al centro dell'attività di apprendimento e possono rappresentare, attraverso la loro consultazione e la loro analisi, delle opportunità per perseguire obiettivi di formazione metodologica all'uso delle fonti. Come afferma Brusa, infatti, gli oggetti hanno una duplice valenza: da un lato rappresentano delle fonti, utili per comprendere aspetti delle società del passato e del presente, dall'altro lato possono diventare degli strumenti finalizzati a insegnare le principali peculiarità delle società presenti e passate. L'insegnante, nel processo di formazione del metodo storico e di apprendimento della storia, dovrebbe stimolare nei discenti l'interesse e l'urgenza di interrogare continuamente ed opportunamente i manufatti che la caratterizzano, in quanto questi, se adeguatamente interpellati, comunicano sempre qualcosa del passato. Inoltre, come evidenzia sempre Brusa, gli elementi materiali presenti all'interno del museo agevolano negli alunni una migliore percezione del tempo, il cosiddetto *touching the time*, favorendo la comprensione della rapidità con cui il tempo trascorre, con cui la storia muta, evolve, si sviluppa. L'osservazione e l'utilizzo diretto e concreto degli oggetti, in aggiunta, sostengono negli alunni la produzione di informazioni dirette e inferenziali, finalizzate all'elaborazione di conoscenze ed agevolano la messa in pratica di strategie di ricerca, utilizzabili in qualsiasi contesto di vita. Le potenzialità insite negli oggetti museali ai fini della formazione e dell'apprendimento della disciplina storica sono correlate, in particolar modo, alla funzione informativa degli oggetti stessi. Il compito del docente, dunque, è quello di favorire lo sviluppo di meccanismi di trasformazione degli oggetti in fonti di informazione. Al fine di perseguire tale scopo, risulta essenziale che l'educatore analizzi

il potenziale informativo degli oggetti esposti nelle vetrine museali con due obiettivi prevalenti: da un lato individuare le tematiche per le quali sia possibile produrre un numero congruo di informazioni mediante le testimonianze messe in mostra, dall'altro lato selezionare un insieme di documentazione da proporre come campo di esercitazione didattica. Il docente, infatti, per mettere a frutto le potenzialità informative insite nelle tracce, presenti nel contesto museale sotto forma di fonti materiali, deve essere consapevole del fatto che vi sono una molteplicità di potenziali informazioni connesse ai diversi elementi che le costituiscono, ovvero forma, dimensioni, segni decorativi, iscrizioni. Tali potenzialità possono essere utilizzate solo nel momento in cui gli aspetti analizzati vengono rapportati con il contesto in cui sono stati usati o rinvenuti, con altri manufatti presenti all'epoca, con una serie di oggetti dello stesso genere, etc. Le informazioni dirette, in questo modo, hanno la possibilità di generarsi mediante l'osservazione e la notazione delle caratteristiche dei manufatti, mentre le informazioni inferenziali saranno relative alla capacità dello studente di sfruttare le connessioni esistenti tra i vari oggetti e gli schemi conoscitivi che si sono formati nella sua mente mediante l'apprendimento.

Al fine di realizzare dei percorsi museali efficaci e funzionali al processo di formazione della competenza storica dell'alunno, è essenziale che le attività progettate e svolte all'interno del museo trovino una corrispondenza con le esperienze di apprendimento realizzate in aula, in modo tale da creare una continuità di contenuti e di saperi necessaria per generare un apprendimento significativo e radicato. In questo senso, dunque, i percorsi didattici museali dovrebbero diventare parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento, attraverso una gamma di percorsi plurimi e diversificati, che permettano di soddisfare le esigenze di strutturazione di un curriculum verticale e di variazione delle esperienze didattiche all'interno di uno stesso livello scolastico. Nel momento in cui il docente si pone come obiettivo quello di pensare, progettare ed elaborare un percorso didattico museale, questi è chiamato ad attuare un esercizio di trasposizione di testi specialistici ed esperti in dossier di materiali, creati con lo scopo di promuovere, sostenere e assecondare la costruzione della conoscenza, oltre

che l'apprendimento di abilità da parte dello studente. Al fine di progettare un percorso di didattica museale aderente ai riferimenti epistemologici che ne costituiscono il fondamento e le caratteristiche della metodologia stessa, è necessario che l'educatore sia consapevole delle specificità della didattica museale. A differenza della didattica trasmissiva, il cui cuore delle attività di insegnamento-apprendimento è rappresentato dal libro di testo, nella didattica museale gli oggetti costituiscono i perni essenziali nella costruzione delle conoscenze, siano esse dichiarative o metodologiche. In aggiunta a ciò, questa metodologia didattica richiede che l'insegnamento e l'apprendimento si intersechino in attività laboratoriali, risultando connesse le une alle altre, in un circolo virtuoso che permetta allo studente di unire prassi a teoria, studiare a fare concretamente. Al fine di attuare una didattica museale proficua nel processo apprenditivo, è essenziale che l'insegnante produca da sé i materiali per la strutturazione dei percorsi, sussidi che, in tal modo, avranno una funzione e un utilizzo duplice, in quanto potranno essere adoperati sia in aula che all'interno del museo. In questo senso, è necessario che l'educatore sia in grado di attuare un'operazione di trasposizione delle strutture espositive e dei testi esperti in percorsi e materiali funzionali ai processi di insegnamento-apprendimento che intende generare nella prassi didattica. Mediante la consultazione di manuali, di cataloghi e di guide museali, il docente ha la possibilità di delineare, in maniera precisa e dettagliata, la tematica da affrontare a livello didattico, aderendo alle esigenze del curriculum, di selezionare gli oggetti museali e di organizzarli in un percorso adeguato a promuovere l'esercizio di attività metodologiche e la costruzione di conoscenze da parte degli studenti. Il processo di riconfigurazione delle conoscenze esperte in funzione di ciò che viene insegnato e di ciò di cui viene favorito l'apprendimento, nella prospettiva sopra delineata, è denominato "trasposizione didattica". Come sottolinea Mattozzi, infatti, il sapere scolastico è sempre il frutto di una trasposizione attuata dal docente. Tale processo può essere definito come l'attività attraverso cui il sapere prodotto dagli esperti viene riconfigurato in un sapere che può essere insegnato e fatto apprendere. La trasposizione didattica, dunque, non implica il mero riassumere o divulgare le conoscenze esperte, in quanto il primo processo non modifica la struttura dei testi di riferimento e non li adatta

alle funzioni didattiche, mentre il secondo non tiene in considerazione le questioni didattiche relative all'apprendimento dei discenti. La trasposizione si attua nel momento in cui il sistema del sapere acquisisce caratteristiche che lo rendono efficace nel motivare gli alunni all'apprendimento, nel modulare il processo apprenditivo, nel promuovere le operazioni cognitive e le abilità operative, con l'obiettivo di costruire e rappresentare le conoscenze in maniera competente.

La didattica museale implica al suo interno una pluralità di elementi differenti.

Di seguito si trova un elenco riassuntivo delle entità in essa coinvolte:

- **discenti:** costituiscono i soggetti direttamente coinvolti nell'esperienza museale. La conoscenza preliminare dei loro interessi, degli stili di apprendimento, delle preconcoscenze e dei prerequisiti risulta di fondamentale importanza per il docente, al fine di sviluppare un apprendimento nel museo e oltre il museo. Nell'esperienza di didattica museale, infatti, gli stili conoscitivi manifestati dagli alunni vengono messi in gioco in maniera differente rispetto a quanto accade nella lezione scolastica, in quanto il *focus* principale è posto sull'osservazione e sull'operatività;
- **oggetti:** rappresentano le tracce dell'attività umana, potenzialmente disponibili come fonti per produrre informazioni. In tale direzione, nella didattica museale le fonti materiali rappresentano il fulcro del processo di apprendimento, che dovrà privilegiare la tecnica dell'osservazione, supportata da opportune strategie, assumendo così una funzione chiave nell'apprendimento museale;
- **saperi:** la didattica museale è strettamente legata ai saperi disciplinari appresi prevalentemente attraverso i libri di testo. L'apprendimento museale, però, offre allo studente il vantaggio di poter sperimentare le modalità attraverso cui si articolano i processi di costruzione delle conoscenze, mediante il contatto diretto con gli oggetti su cui si fonda l'elaborazione dei testi;
- **trasposizione dei saperi:** ogni conoscenza proposta a scuola rappresenta l'esito del processo di trasposizione da un sapere colto, esperto, a un sapere adattato alle potenzialità di apprendimento e conoscitive degli allievi. Nella didattica

museale, la conoscenza deve essere costruita mediante l'utilizzo degli oggetti, implicando un'ulteriore trasposizione nella proposta disciplinare, con l'obiettivo di attribuire spazio agli oggetti, quali fonti di apprendimento.

- beni culturali: la didattica museale possiede l'intrinseca opportunità di sviluppare una consapevolezza approfondita relativa al valore dei beni culturali, sia grazie al variegato repertorio di oggetti che prende in considerazione, che alla sua applicazione ad un contesto in cui risulti agevole porre in relazione gli oggetti con le istituzioni che li custodiscono, ai fini della loro cura e valorizzazione.

Ulteriore peculiarità insita della didattica museale risiede nel carattere pratico ed operativo delle esperienze didattiche che essa è in grado di attivare e generare. Tale caratteristica pratica e laboratoriale rende la didattica museale particolarmente efficace per la formazione di abilità, di conoscenze, di attitudini metacognitive e di competenze non sempre raggiungibili con la tradizionale didattica centrata sui testi (Astolfi, 1992, p. 202). In particolare, le abilità di osservazione favorite dalla metodologia museale sono connesse alla produzione di informazioni inferenziali, alla valutazione estetica, all'inferenza di relazioni tra cose e contesti e all'attribuzione di significato e di valore agli oggetti. Nella didattica museale, inoltre, le conoscenze non vengono ridotte a delle mere conoscenze disciplinari, ma vengono ampliate, promuovendo la maturazione di competenze relative alla cittadinanza e al rispetto dei problemi connessi alla tutela del patrimonio culturale.

Le attività didattiche museali agevolano lo sviluppo di apprendimenti di tipo incidentale, in quanto stimolano la produzione di una pluralità di interrogativi, impegnando il discente in un'esperienza che coinvolge tutte le sue dimensioni, da quella cognitiva a quella affettiva, fino ad arrivare a quella emotiva. In questa prospettiva, le competenze e la motivazione dei docenti assumono un ruolo fondamentale per innestare un percorso didattico museale proficuo. Le potenzialità della pratica museale, infatti, emergono nel momento in cui si realizza un'accurata progettazione da parte del docente, capace di creare attività stimolanti per l'uso cognitivo ed affettivo degli oggetti

e delle esposizioni presenti nel museo. Per concludere, è possibile affermare come la didattica museale detenga l'intrinseca potenzialità di soddisfare l'esigenza di mantenere viva la connessione tra presente e passato, attraverso le tracce, le fonti e gli oggetti esibiti nei musei. Essa, infatti, può far scoprire, conoscere e apprezzare agli alunni il rapporto esistente tra gli oggetti del passato e la vita produttiva, sociale e culturale d'altri tempi. In aggiunta, la didattica museale permette ai discenti di scoprire la relazione esistente con il processo produttivo dei beni culturali, oltre che la loro costituzione come elementi di un patrimonio, contrassegno della vita attuale. Nel momento in cui il docente è in grado di trasformare il museo in un luogo di esperienze didattiche che detengono nella logica traspositiva il loro punto di forza, allora questi avrà la capacità e la possibilità di perseguire lo scopo di rendere comprensibile la connessione dei tempi (del presente e del passato), il carattere creativamente attivo del tempo (del passato nel presente e dello stesso presente), la necessità che compenetra il tempo, che lega il tempo allo spazio e i tempi tra loro e, infine, il tempo localizzato⁵⁷.

⁵⁷ M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, a cura di C. Strada Janovic, 1988, p. 230.

1.4 Dalla didattica del museo alla didattica delle fonti

«La denominazione di fonte con richiamo implicito allo sgorgare, al venire alla luce, al manifestarsi, appare particolarmente appropriata per indicare qualsiasi tipo di testimonianza, di prova, di resto, di traccia, di sintomo o di indizio»⁵⁸. Nel momento in cui una fonte viene concepita come origine di un'informazione, allora essa può identificare una pluralità di elementi differenti, quali parole, segni, paesaggi, disegni, previsioni, etc., così come esplicito da Febvre, uno dei fondatori degli *Annales*, la rivista francese di storia che ha contribuito alla trasformazione della storiografia del Novecento⁵⁹. Inizialmente oggetto "qualunque", una fonte diventa tale mediante l'azione che lo storico esercita su di essa. Come illustra Panciera, infatti, «i resti del passato diventano fonte solo nel momento in cui vengono interrogati dagli storici, quando cioè possono acquistare senso attraverso il loro riordino, la loro interpretazione e soprattutto grazie alla ricostruzione dei legami logici che essi hanno con altre fonti. Un qualsiasi oggetto o documento è assolutamente muto riguardo alla conoscenza storica, se non arrivano le domande dello storico che gli chiedono precise risposte»⁶⁰. Infatti, come ricorda Marc Bloch, le fonti «parlano soltanto quando le si sappia interrogare»⁶¹. Al fine di comprendere in maniera approfondita il concetto di fonte, è essenziale compiere una distinzione accurata tra tre termini, ovvero traccia, fonte e documento, lemmi che, molto spesso, nella cultura comune vengono confusi, se non addirittura sovrapposti. Sulla base di quanto teorizzato da Mattozzi, è possibile definire traccia un qualunque "segno" lasciato dagli uomini nel loro passaggio nel tempo⁶². L'utilizzo di questa traccia al fine di ricavare informazioni per via diretta o indiretta da parte dello

⁵⁸ R. Dondarini, *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, CLUEB, Bologna 1999, p. 101.

⁵⁹ Ogni ricostruzione della storiografia ha nella fonte la sua origine o, in ogni caso, la sua base d'appoggio.

⁶⁰ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, pp. 27-28.

⁶¹ M. Bloch, *Apologia della storia* (1949), Einaudi, Torino 1981, p. 70.

⁶² I. Mattozzi, "Premessa all'uso delle fonti", relazione al convegno "Storia e didattica", Torino 16-17 maggio 2003, in C. Vernizzi (a cura di) *Storia e didattica. Atti del convegno regionale Torino 16-17 maggio 2003*, Ufficio Scolastico regionale del Piemonte, Torino 2004, pp. 150-156; "Che cosa intendiamo infatti per documenti se non una 'traccia', ossia un segno, percettibile ai sensi, lasciato da un fenomeno non afferrabile in se stesso?", M. Bloch, *Apologia della storia* (1949), Einaudi, Torino 1981, p. 63.

storico trasforma la stessa in fonte di informazione. A seguito di ciò, in relazione alla diversa tipologia di traccia e alle differenti informazioni in essa contenuta, lo specialista esegue la sua ricostruzione del passato, producendo una narrazione storica. In questo caso, la fonte utilizzata muta la sua natura diventando un documento, ovvero una prova delle affermazioni espresse dallo storico e contenute all'interno della narrazione, che costituiscono la base di appoggio e di argomentazione a favore della ricostruzione effettuata. In tale prospettiva, quindi, è lo storico ad "innalzare" la semplice traccia a livello di fonte storica, attraverso un processo di interrogazione. Uno stesso oggetto, quindi, detiene l'intrinseca potenzialità di mutare il proprio statuto epistemologico durante le diverse fasi che definiscono il processo della ricerca storica. Tale oggetto, infatti, nasce come traccia, diventa fonte nel momento in cui viene interrogato dallo storico e documento quando si evolve in prova all'interno della ricostruzione narrativa finale. Lo statuto stesso di fonte, dunque, è flessibile e polivalente, in quanto uno stesso oggetto può costruire una fonte per ricerche diverse e, allo stesso modo, comunicare informazioni attraverso codici plurimi e diversificati (materiali, forma, scritte, etc.). Una medesima traccia, quindi, lungi dall'aver delle proprietà statiche, evolve la propria classificazione a seconda delle domande che le vengono poste dallo storico e alle risposte che è in grado di fornire. Nel complesso panorama delle fonti storiche, è possibile attuare una distinzione tra fonti "classiche", privilegiate per lungo tempo dagli storici e rappresentate, ad esempio, da atti notarili, archiviazioni protocollate di documenti, etc., e fonti "nuove", "innovative". Nel corso del XX secolo, infatti, le discipline storiche si sono avviate verso un ampliamento relativo ai propri ambiti di ricerca, sviluppando la cosiddetta microstoria, come delineato nelle pagine precedenti. Oggigiorno, è possibile concepire come fonte un qualsiasi elemento su cui sia possibile costruire la documentazione di una ricerca e che costituisce la base dell'interpretazione e della ricostruzione di un determinato fatto storico. In conclusione, dunque, la moderna accezione di fonte risulta essere l'esito del processo di innovazione avviato a partire dagli anni '30 del secolo scorso dalla scuola degli Annales, proseguito con la rivoluzione documentaria del XX secolo e ampliato grazie ai contributi dei nuovi indirizzi di ricerca portati in auge dalla Nuova storia.

L'utilizzo competente delle fonti rappresenta un obiettivo specifico di apprendimento secondo quanto prospettato dalle *Indicazioni Nazionali*, nonché una delle competenze fondamentali a cui deve tendere la formazione storica del discente. Oltre a ciò, le fonti e le operazioni a esse collegate sono in grado di offrire un importante contributo alle finalità generali della formazione del soggetto, attinenti allo sviluppo dell'autonomia, di un approccio critico e consapevole alle informazioni, della flessibilità cognitiva etc. Di seguito, si analizza la valenza epistemologica, formativa e didattica correlata all'utilizzo delle fonti nella prassi di insegnamento, al fine di evidenziarne il valore e le potenzialità nel processo di formazione storica dello studente.

Per quanto concerne la valenza epistemologica correlata all'utilizzo didattico delle fonti, si evidenzia come, al fine di supportare il processo di formazione storica dello studente, sia necessario favorire in lui l'assunzione di consapevolezza circa la storia nella sua accezione generale. Questo corrisponde alla comprensione degli elementi connessi allo statuto epistemologico di fondo della storia, delle sue caratteristiche fondanti, dei procedimenti attraverso cui essa "scopre" le informazioni utilizzate nelle ricostruzioni storiche e delle modalità attraverso cui la storia "costruisce" le sue narrazioni. L'obiettivo del docente, in questo senso, è quello di aprire le porte per la comprensione dei concetti e degli strumenti fondamentali della disciplina, permettendo agli alunni di acquisire gradualmente quell'approccio storico-critico ai problemi, il quale rappresenta una delle finalità principali dell'apprendimento della storia. L'utilizzo delle fonti nel processo apprenditivo, inoltre, costituisce un tassello indispensabile per la familiarizzazione dell'allievo con lo statuto della disciplina, in quanto permette di evidenziare e di dimostrare concretamente il lavoro dello storico, rendendo i discenti maggiormente consapevoli del fatto che il discorso storico è, innanzitutto, una ricostruzione e un'interpretazione documentata.

Secondo Mattozzi, sin dalla Scuola Primaria l'uso delle fonti ha tre obiettivi generali, rappresentati da:

- far concepire ai bambini che la conoscenza del passato è possibile solo grazie all'uso delle fonti;

- far comprendere che anche le conoscenze organizzate nei libri scolastici sono state prodotte originariamente mediante il lavoro sulle fonti;
- sollecitare le attività mentali in direzione della formazione di specifiche strutture e di uno specifico stile cognitivo necessari per la costruzione delle fonti e la produzione delle informazioni⁶³.

In aggiunta a quanto sopra riportato, riprendendo quanto sostenuto dalla pedagoga e psicologa dell'educazione Girardet,

il lavoro didattico sulle fonti non costituisce solo un contesto per acquisire capacità metodologiche e competenze critiche, ma anche un contesto efficace per imparare a ragionare ed acquisire conoscenze: il che alla fin fine, è quanto tutti gli insegnanti si propongono⁶⁴.

Tali conoscenze, dal momento in cui vengono acquisite in un contesto attivo, che le rende ancorate alla quotidianità e all'ambiente di vita, oltre che significative per l'allievo, risulteranno meno transitorie e temporanee rispetto a quelle maturate nei contesti didattici tradizionali, caratterizzati dalla lezione frontale e dalla semplice lettura del manuale. In tale prospettiva, dunque, la valenza epistemologica correlata all'utilizzo delle fonti nella prassi di insegnamento della storia non può essere negata.

Un primo elemento a supporto dell'impiego delle fonti nell'esperienza apprenditiva della storia è connesso alle teorie pedagogiche fondate sulla necessità di fare per apprendere, di sperimentare per comprendere, sull'equivalenza fra il costruire e il capire. Trasponendo tali principi nel processo di formazione del sapere storico degli allievi, la capacità di ricavare fatti da documenti, ovvero di estrapolare le informazioni necessarie per realizzare una ricostruzione di fenomeni ed eventi accaduti nel passato, rappresenta una competenza da non trascurare nel processo di apprendimento dei

⁶³ I. Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in P. Roseti (a cura di), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente* (1988), Nicola Milano Editore 1992, p. 48.

⁶⁴ H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare*, Carocci Editore, Roma, 2004, p. 22.

giovani⁶⁵. Riferendosi alle ragioni a favore dell'uso didattico delle fonti, Brusa sottolinea come queste siano innanzitutto legate all'impiego di una didattica attiva e di modelli didattici laboratoriali. La modalità di approccio alle fonti e il loro impiego nel processo di insegnamento attuato dal docente diviene infatti centrale. In tale direzione, nel momento in cui l'utilizzo delle fonti corrisponde a una mera lettura del manuale scolastico, atta all'assimilazione di informazioni senza altre finalità che la loro memorizzazione, allora esse perdono la loro valenza e le loro potenzialità educative, diventando un semplice surrogato del manuale. Le fonti, al contrario, dovrebbero essere utilizzate quali strumenti atti a favorire la scoperta e la ricerca dell'informazione da parte dello studente e, in particolar modo, quali occasioni per lo sviluppo delle competenze storiche. Nelle didattiche attive e in quelle per scoperta, nelle didattiche per problemi e nelle didattiche metacognitive, ovvero in quelle metodologie in cui l'utilizzo delle fonti trova la sua massima espressione e valenza, gli alunni hanno la possibilità di costruire un sapere significativo, destinato a diventare stabile e trasferibile in contesti plurimi e diversificati, dal momento in cui essi sono chiamati a partecipare in prima persona alla costruzione delle personali conoscenze. Allo stesso modo, nel complesso processo di insegnamento-apprendimento della storia, le pratiche didattiche sopra identificate possono essere agevolate dal lavoro sulle fonti, in quanto questo permette di conseguire abilità disciplinari fondamentali, tra cui si evidenziano:

- consapevolezza del rapporto fra fonti e conoscenza del passato;
- consapevolezza delle funzioni documentarie delle fonti nei testi storiografici;
- capacità di individuare le strutture informative di una fonte;
- capacità di criticare e controllare l'affidabilità di una fonte⁶⁶.

In aggiunta, il lavoro sulle fonti nell'apprendimento della disciplina storica risponde a obiettivi di tipo formativo di carattere ampio, come l'educazione ai beni culturali e al patrimonio. Infatti, mostrare alle giovani generazioni come anche un monumento urbano locale costituisca una fonte, significa educare al territorio, sviluppare

⁶⁵ A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p. 12.

⁶⁶ L'elenco si ispira a quello più esaustivo fornito da Ivo Mattozzi in *Premessa all'uso delle fonti*, p. 158.

un'attenzione verso le cose, siano esse materiali o immateriali, valori fondamentali nella società contemporanea.

Un'ulteriore tesi a favore dell'utilizzo delle fonti nella didattica risiede nella sua valenza formativa. Una delle principali finalità in questo ambito è rappresentata dalla capacità di sviluppare l'autonomia nello studente, il quale, al termine del suo percorso formativo, deve aver "imparato ad imparare", ovvero aver acquisito quelle competenze che gli permettano di individuare problemi, di ricercare strumenti e informazioni utili, nonché di strutturare soluzioni efficaci alle situazioni problematiche quotidiane. Tali obiettivi rappresentano operazioni che il lavoro sulle fonti è in grado di riprodurre e sollecitare, favorendo non soltanto la maturazione dell'alunno in ambito professionale, quale discente, ma anche e, soprattutto, in quello personale, quale cittadino del domani. L'uso consapevole e competente delle fonti, infatti, abitua alla ricerca intesa quale metodo, ovvero ricerca delle fonti e ricerca delle informazioni in esse presenti, alla critica della fonte e alla verifica delle informazioni in esse contenute, al loro collegamento, all'argomentazione delle conclusioni mediante prove documentali, etc. La seconda finalità formativa connessa all'impiego didattico delle fonti è legata alla società contemporanea, attraversata da un flusso incontrollato di informazioni, sia dal punto di vista quantitativo che da quello qualitativo, che implica che l'informazione storica sia sempre maggiormente extra-scolastica. Per un docente di storia, quindi, diventa essenziale insegnare allo studente a gestire le informazioni che riceve e assimila dall'esterno in maniera critica e competente. La disciplina storica, in questo senso, acquisisce un'ulteriore e nuova centralità formativa, legata alla gestione del flusso di notizie che attraversa la società. La capacità di coordinare le informazioni, infatti, richiede lo sviluppo di competenze che tale disciplina è in grado di sollecitare nei discenti. Per tali motivazioni, la storia, per la sua tradizione di analisi critica della fonte, in cui sono incluse le operazioni di selezione, validazione, interpretazione, contestualizzazione e gestione dell'informazione, è tra le materie più efficaci nel fornire gli strumenti metodologici necessari a formare soggetti consapevoli, critici e autonomi.

Nello specifico, l'utilizzo delle fonti nel contesto scolastico è connesso a uno scopo didattico, risultando funzionale ad obiettivi formativi e non di ricerca storica in senso stretto. In tale prospettiva, il docente, nella presentazione delle fonti ai discenti, è chiamato ad operare delle azioni di semplificazione pratica, dichiarando agli studenti il suo intervento diretto, al fine di renderli consapevoli delle modifiche e degli accorgimenti attuati. Le fonti utilizzate in ambito didattico, nella maggioranza dei casi, sono costituite da riproduzioni di fonti originali, la cui fedeltà non deve essere assunta a priori dall'educatore, così come l'autenticità della fonte non deve essere posta in secondo piano. La sperimentazione di fonti originali, primarie e dirette può agevolare il processo di comprensione storica degli alunni, suscitando in loro interesse e motivazioni superiori. In tale prospettiva, diviene essenziale che il docente attui una commistione tra le diverse tipologie di fonti a disposizione, avvalendosi anche degli enti territoriali e delle strutture culturali, quali, ad esempio, mostre e musei. Tali strutture costituiscono un valido supporto per lo sviluppo di un sapere storico radicato e interessato, grazie alla presenza al loro interno di fonti dirette, inedite e primarie a cui gli studenti nel contesto scolastico vengono esposti in maniera limitata. Un corretto approccio alle fonti, infatti, implica la capacità di attuare una distinzione tra fonte diretta e fonte indiretta, tra fonte e ricostruzione storiografica, operazione che viene supportata dalla sperimentazione in prima persona di una pluralità di fonti diversificate, conservate in ambienti differenti.

Le fonti storiche, siano esse primarie o secondarie, dirette o indirette, presuppongono sempre un'interazione con il lettore, il quale deve porsi in una prospettiva attiva e non passiva, consapevole e non ingenua, dal momento in cui le fonti forniscono risposte e informazioni solo nel momento in cui vengono poste loro le adeguate domande. In relazione a ciò, il docente deve accompagnare lo studente nel suo approccio alla fonte in maniera graduale, lo deve guidare per far emergere il suo valore informativo, attraverso la strutturazione di un programma di ricerca, ovvero di una serie di domande mirate da porre. Per tale ragione, è essenziale che il compito di ricerca, lettura e interrogazione della fonte sia chiaro e comprensibile agli allievi e coerente con le indicazioni dell'insegnante. Un proficuo uso delle fonti da parte del

discente richiede, in aggiunta, una conoscenza estranea alla fonte, ovvero più ampia, che permetta di contestualizzare sia le informazioni che essa fornisce e che da essa possono essere estrapolate, che la fonte stessa. Oltre a ciò, fondamentale è che lo studente abbia sviluppato un personale sapere storiografico, appreso attraverso il processo di contestualizzazione o precedentemente acquisito mediante lo studio scolastico della storia. In questo senso, al fine di attuare una didattica delle fonti efficace e competente, è essenziale che il docente sia consapevole del fatto che «alle fonti non è possibile “chiedere tutto”, ossia estrapolare qualsiasi tipo di informazione si desidera»⁶⁷. Il lavoro sulle fonti, infatti, deve essere «sempre visto in relazione agli altri aspetti che caratterizzano la formazione storica, ossia le idee, le immagini, i quadri, i modelli e i giudizi che l'allievo sta elaborando. La singola operazione, quindi, sarà sempre, calibrata e immersa in un contesto di conoscenze che non provengono esclusivamente dal documento che si esamina, ma anche dalle informazioni extra testuali che esso porta con sé in maniera intrinseca»⁶⁸. Altro nodo centrale per un utilizzo adeguato delle fonti a livello didattico, che le possa trasformare in uno strumento educativo dal potenziale elevato, è connesso alla necessità di attribuire loro delle coordinate spaziali e temporali, ovvero definire il contesto entro il quale una fonte è stata prodotta, realizzata o ritrovata. Come accade per il sapere nella sua accezione generale, infatti, nel momento in cui questo risulta frammentario, non ancorato o decontestualizzato, esso non può essere insegnato, non può lasciare una traccia nella mente dei discenti, poiché privo di agganci con la realtà sperimentabile e conoscibile. In relazione a ciò, al fine di fornire una contestualizzazione alle fonti, è possibile fare ricorso a due differenti modalità che permettono di collegarla al contesto di riferimento. Il primo modo è rappresentato dall'utilizzo della fonte quale approfondimento di un argomento precedentemente affrontato a lezione o che ha suscitato interesse negli alunni. In questo senso, il lavoro sulle fonti viene realizzato a posteriori, a seguito, quindi, dell'analisi e dello studio del quadro storiografico generale in cui la fonte in analisi è stata prodotta. La seconda modalità, antitetica alla prima, vede il lavoro sulle fonti quale punto di partenza e di

⁶⁷ A. Brusa, *Il laboratorio di storia*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p. 14.

⁶⁸ Ivi pp. 23-24.

stimolo per la problematizzazione di fatti ed eventi nell'ottica della realtà presente, con l'obiettivo di cercare nel quadro storiografico generale risposte ai fatti problematici individuati nella fase iniziale, modalità che si è cercato di attuare nella presente sperimentazione laboratoriale. La didattica delle fonti, in ultima analisi, dovrebbe praticare una strada duplice e apparentemente contrapposta, ovvero arrivare al documento, ma, al tempo stesso, partire dal documento.

A livello didattico è essenziale che le fonti utilizzate dal docente siano coerenti con il programma di ricerca stabilito all'interno della classe; in particolar modo è necessario che vi sia coerenza tra qualità, quantità e scopo dell'utilizzo delle fonti stesse. In tale prospettiva, l'insegnante è chiamato a scegliere una tematizzazione precisa e adeguata al *target* di riferimento, nonché ristretta all'ambito di indagine individuato e concordato con gli studenti. In questo senso, la tipologia di fonte da utilizzare nel processo di insegnamento è correlata all'obiettivo didattico che si intende perseguire attraverso il suo utilizzo. In generale, affinché le fonti risultino efficaci e utili, esse dovrebbero essere selezionate in funzione delle operazioni cognitive che permettono di attivare, delle concettualizzazioni che favoriscono e dell'azione di *problem solving* che sollecitano negli alunni. Per tale ragione, è importante che l'educatore sia in grado di individuare fonti che si prestino al confronto con altre fonti, oppure fonti che non si limitino alla lettura diretta delle informazioni in esse presenti, ma che consentano anche operazioni di lettura indiretta, ovvero inferenziale, alla portata degli studenti. Oltre a tale criterio, un ulteriore principio guida nella scelta dei documenti è rappresentato dal loro carattere esemplare. Dal momento in cui la quantità di fonti che possono essere analizzate nel contesto scolastico è necessariamente limitata, è fondamentale che le informazioni storiche contenute si prestino alla generalizzazione. In sintesi, è necessario che la fonte scelta si svincoli da sé, possa essere utilizzata in una prospettiva più ampia, permettendo di comprendere un periodo storico più esteso.

Al fine di attuare una didattica delle fonti efficace, il punto essenziale da cui partire è rappresentato dallo sviluppo del corretto concetto di fonte nell'allievo, che lo porti a

comprendere la sua essenza, la sua utilità, nonché il suo adeguato utilizzo. È essenziale, dunque, che fin dalla scuola dell'infanzia i bambini familiarizzino con l'idea che:

- gli oggetti rappresentano delle fonti di informazioni, dirette o indirette;
- gli oggetti rivelano la loro proprietà informativa solamente nel momento in cui vengono opportunamente interrogati e, a seconda dell'intenzionalità del soggetto interrogante, esse costituiscono fonti di informazioni di tipo diverso, diventando quindi polisemiche;
- le fonti non nascono tali, ma lo diventano in seguito alle domande che vengono poste loro;
- le fonti devono essere coerenti con l'oggetto della ricerca per cui vengono utilizzate e le domande devono essere poste in maniera chiara e corretta;
- le fonti hanno un autore, il quale imprime su di esse, in maniera più o meno significativa, la propria personalità, di cui è necessario essere consapevoli.

Nonostante i documenti ministeriali sollecitino i docenti a fare largo impiego delle fonti nella prassi di insegnamento, solo una percentuale ristretta le utilizza in maniera costante ed effettiva. Nella maggior parte dei casi, le fonti vengono utilizzate e concepite quali strumenti utili a una lettura di "approfondimento" del tema trattato a livello didattico. In questo modo, però, si rinuncia al ruolo centrale che esse potrebbero assumere sia sul versante della conoscenza della struttura delle discipline storiche, che su quello più generale della formazione storica e globale del discente.

Capitolo 2 – Il laboratorio didattico

2.1 Il laboratorio e la didattica laboratoriale

In passato, il termine *laborare* corrispondeva a tutte quelle attività di tipo artigianale, in un momento successivo ha iniziato ad identificare una modalità di lavoro connessa all'utilizzo di procedimenti scientifici, mentre attualmente il termine "laboratorio" viene utilizzato per indicare sia il luogo fisico in cui si svolgono delle operazioni che le attività che in esso si sviluppano. La didattica laboratoriale presuppone, per antonomasia, l'utilizzo di una metodologia incentrata sulla ricerca. Per tale ragione è possibile intendere il laboratorio non solo come uno spazio fisico attrezzato in maniera specifica ai fini di una determinata produzione, ma anche come situazione, come modalità di lavoro in aula, dove docenti ed allievi progettano, sperimentano, ricercano, agendo la loro fantasia e la loro creatività⁶⁹. In tale prospettiva, la didattica laboratoriale rappresenta una metodologia capace di costruire e di sviluppare il sapere e il saper fare dell'allievo. «Se lo sforzo è quello di uscire dalla logica del tutto uguale per tutti per realizzare la logica per cui si offre a ciascuno le opportunità che gli servono, allora non si può fare a meno di confrontarsi con la didattica laboratoriale»⁷⁰. Analizzando la natura epistemologica del modello didattico laboratoriale è possibile individuare tre principi base, di essenziale rilevanza.

Di seguito si riporta un sintetico elenco relativo ai tre fattori costitutivi un laboratorio:

- gli scopi dell'educazione vengono fondati sui bisogni intrinseci del soggetto che apprende e non su imposizioni esterne;
- l'attività cooperativa contribuisce in maniera efficace ad organizzare le capacità dell'apprendente, a renderle manifeste, a trasformarle in conoscenze e in competenze;

⁶⁹ P. Appari, "La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna", in *L'Educatore – AnnoLVI*, n.11, 2020.

⁷⁰ G. Boscarino, "La didattica laboratoriale nella scuola della Riforma", in *Scuola e Didattica*, n. 9, INDIRE, 2004.

- la valenza educativa delle attività laboratoriali, grazie alle connessioni e alla flessibilità dei percorsi che esse promuovono, rendono l'apprendimento significativo per l'alunno e spendibile nel momento in cui si è chiamati ad intervenire direttamente e in prima persona sulla realtà⁷¹.

Per quanto concerne le caratteristiche costitutive un laboratorio, esse possono essere racchiuse in cinque elementi essenziali di seguito elencate:

1. Fisicità: il laboratorio è strutturato in uno spazio-tempo caratterizzato da oggetti, materiali, luoghi, strumenti, etc.;
2. personalizzazione e collaborazione: il laboratorio è sviluppato in maniera individuale e collaborativa, in funzione di prodotti ed esiti diversificati;
3. trasformazione: il laboratorio modifica i pensieri e le idee;
4. originalità: il laboratorio allena la creatività dal punto di vista cognitivo, linguistico e pratico;
5. cognitivtà: il laboratorio è orientato allo sviluppo di un metodo di ricerca e di indagine, applicabile anche alla disciplina storica⁷².

Le teorie alla base della didattica laboratoriale sono strettamente correlate ai contributi e al pensiero educativo-didattico di una pluralità di autori differenti, tra cui assume particolare pregnanza la figura di John Dewey, padre, per alcuni aspetti, della metodologia in analisi. Il pedagogista statunitense sosteneva che il modo in cui gli studenti organizzano una situazione problematica rappresentasse lo strumento primario che li rendeva capaci di sviluppare una nuova conoscenza. In questo senso, l'apprendimento esperienziale, favorito dalla didattica laboratoriale, identifica l'elemento centrale insito nel processo di crescita e di sviluppo del fanciullo, nonché la motivazione principale per cui lo stesso Dewey attribuisce un'elevata valenza al fare in maniera concreta. Secondo l'autore, dunque, le attività manuali costituiscono il perno attorno cui organizzare le attività disciplinari e rappresentano il cardine della scuola-

⁷¹ M. Belladelli, Ferrari, *Rapporto tra gruppo classe e laboratorio: il ruolo dei laboratori*, 2010.

⁷² P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola Editrice, 2017.

laboratorio, successivamente definita scuola attiva, sviluppatasi agli inizi del secolo scorso grazie al sostanziale contributo del pedagogista Adolphe Ferriere⁷³. L'idea guida di questa scuola si esplica nella centralità attribuita alle attività pratiche, che diventano il punto di partenza per giungere, in maniera graduale, a quelle teoriche. Di conseguenza, è possibile affermare che nel filone educativo della scuola attiva, così come nella didattica laboratoriale, si parte dal concreto per arrivare all' astratto. In questa direzione, il pedagogista Franceschini afferma che la didattica attiva permette di promuovere l'alunno in tutte le sue potenzialità, mediante il suo coinvolgimento concreto, attivo e dinamico nelle attività didattiche⁷⁴. Tale visione si rispecchia in maniera speculare nel laboratorio, in cui viene ad instaurarsi una dialettica fra azione e pensiero, dal momento in cui l'attività dello studente si basa sul circolo virtuoso prassi-teoria-prassi, che agevola la generalizzazione teorica di fatti e fenomeni a partire da elementi concreti e non da sterili teorie⁷⁵. Dalle *Indicazioni Nazionali*, in questa prospettiva, emerge come «L'esperienza è l'abbrivio di ogni conoscenza. Non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa, senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l'esperienza»⁷⁶.

Nella didattica laboratoriale, il docente rappresenta il soggetto chiamato a creare occasioni di apprendimento e, al tempo stesso, come sosteneva Bruner, a diventare membro della comunità e facilitatore dell'interazione fra i diversi attori, in quanto individuo esperto. L'educatore, quindi, deve possedere la capacità di fornire consulenza, supporto e sostegno ai suoi studenti, in funzione della costruzione attiva e personale della conoscenza, oltre che svolgere la funzione di guida e di supervisore. Nella didattica laboratoriale, dunque, l'atteggiamento del docente risulta totalmente differente rispetto a quello assunto nel modello didattico tradizionale, in quanto questi è chiamato

⁷³ B. M. Varisco, *Costruttivismo socioculturale*, Roma, Carocci Editore, 2002.

⁷⁴ G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti della scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Bologna, CLUEB, 2012.

⁷⁵ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Bari, La Terza, 2003.

⁷⁶ Ministero dell'Istruzione dell'università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12).

a mostrare «concretamente agli allievi ciò che si deve fare, mette a disposizione i materiali, guida e coordina gli allievi nelle operazioni da svolgere, osserva e valuta in itinere le competenze che si vanno acquisendo»⁷⁷. Come evidenzia Mattozzi. (2003) nel laboratorio è centrale l'instaurarsi di un rapporto fortemente interattivo tra docente e allievi, che sostenga lo sviluppo di un metodo di lavoro attuato in prima persona dai discenti, sempre e comunque alla presenza del docente. Lo stesso autore, in relazione al laboratorio di storia, scrive «considero “didattica laboratoriale” quella che si svolge in un ambiente condiviso in cui docenti e allievi e allievi tra loro interagiscono in una fase del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze. La operatività può snodarsi lungo il processo di apprendimento anche fuori dall'aula e nello studio domestico degli allievi, la didattica laboratoriale deve congiungere il processo di insegnamento con quello di apprendimento»⁷⁸. Secondo Mattozzi, dunque, il laboratorio di storia si caratterizza per essere un'attività pratico-operativa che si svolge in maniera contemporanea alla mediazione didattica attuata dal docente, il quale mette a disposizione i materiali necessari per il lavoro da parte dell'alunno, coordinando il lavoro comune, in un «intreccio dinamico tra insegnamento e apprendimento»⁷⁹. Di conseguenza, nella prospettiva laboratoriale, gli studenti acquisiscono iniziativa, partecipazione attiva e capacità di affrontare situazioni reali, concrete e quotidiane⁸⁰. Attraverso l'esperienza materiale e concreta, infatti, il compito dell'educatore è quello di trasformare le prime intuizioni del bambino, le sue conoscenze naturali, ovvero quelle costruite nell'ambiente extra-scolastico mediante il contatto diretto con la realtà, in una comprensione durevole e significativa⁸¹. In ultima analisi, quindi, la finalità principale del laboratorio si esplica nel «rendere l'allievo capace di “saper fare”, cioè di appropriarsi progressivamente di quelle competenze trasversali e specifiche che sono

⁷⁷ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, p. 78.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, I Quaderni di Clio '92, 2003.

⁸⁰ C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio*, Brescia, La Scuola Editore, 2014.

⁸¹ National Research Council. 2012. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.

<https://doi.org/10.17226/13165>. Consultato in data 30/01/2023.

inerenti all'interpretazione storiografica»⁸². Le competenze a cui si fa riferimento sono rappresentate dalla formulazione di ipotesi e di domande, dal reperimento e dalla comprensione delle fonti, dalla selezione e dalla critica delle informazioni raccolte, dalla ricostruzione interpretativa e dall'esposizione dei risultati. Come sostiene Panciera «possiamo considerare il laboratorio come una metodologia di lavoro che sviluppa una o più competenze chiaramente individuate, che si basa sul fare e che contempla un ruolo dell'insegnante come facilitatore e addestratore. L'importante è che il ruolo assegnato all'allievo non sia più meramente passivo, ma collaborativo nella direzione della costruzione del proprio sapere e della scelta stessa degli strumenti per arrivarci»⁸³. In aggiunta a ciò, Mattozzi considera la didattica laboratoriale quale didattica che si svolge in un ambiente condiviso, in cui docente e allievi e allievi tra loro interagiscono costantemente nella fase di costruzione delle conoscenze e delle competenze. In tale prospettiva, Di Caro rimarca la specificità del laboratorio storico, scrivendo «possiamo definire il laboratorio proprio come un'attività di insegnamento-apprendimento finalizzata alla comprensione storica, fondata sull'interazione sociale tra pari e mediata da un testo-fonte assunto come oggetto problematico», a questi elementi è poi da aggiungere la realizzazione di un prodotto finale⁸⁴.

L'impiego dell'approccio laboratoriale nella prassi didattica possiede un'elevata valenza, anche in relazione alla disciplina storica. L'insegnamento della storia, infatti, non implica esclusivamente un obiettivo di tipo conoscitivo relativo a fatti, dati e personaggi, ma possiede anche degli obiettivi che, in linea con la progettazione per competenze caratterizzante l'attuale panorama scolastico italiano, intendono far acquisire agli alunni degli strumenti, ovvero le competenze, essenziali nel processo di crescita e di formazione. In tale direzione, la didattica laboratoriale costituisce un efficace supporto per l'assimilazione delle competenze tipiche del lavoro dello storico, le quali, essendo trasversali, possono essere trasferite e trasposte in una pluralità di

⁸² W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016, p. 78.

⁸³ Ivi p. 79.

⁸⁴ G. Di Caro et al., *Storia e storie settoriali. Per le scuole superiori. Con e-book. Con espansione online*. Torino, Petrini, 2014, p. 80; P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET Università, 2012, p. 12.

ambiti di vita differenti, siano essi scolastici che extra-scolastici. Turrini evidenzia come il laboratorio di storia possa essere concepito come l'«insegnare la storia nella scuola rispettando almeno parte dei suoi statuti epistemologici – se è lecito usare una parola tanto impegnativa – e riproducendo per quanto è possibile le procedure che di volta in volta essa si è data»⁸⁵. Allo stesso modo, Mattozzi sostiene che «il laboratorio di didattica della storia non serve solamente a mettere a disposizione dei docenti gli strumenti e le possibilità di costruire la propria cultura didattica e i materiali con cui poter agire la propria mediazione didattica: serve anche e soprattutto a creare le condizioni perché siano gli stessi studenti a praticare, sia pure in condizioni “protette”, le operazioni storiografiche. La sperimentazione della ricerca storico-didattica condotta con materiali (fonti, testi, esercizi) pre-strutturati mette in situazione gli allievi per affrontare le procedure e le problematiche del lavoro storiografico» (Mattozzi, in Turrini, 2003, p. 112). In tal senso, dunque, diviene essenziale non soltanto trasmettere agli alunni il sapere e le conoscenze storiche, ma anche fornire loro gli strumenti per accedere al sapere, per adottare un approccio critico e investigativo nei confronti delle conoscenze. Attraverso il laboratorio, inoltre, viene favorito un apprendimento di tipo attivo, in cui la centralità del processo apprenditivo è posta sullo studente e sul suo percorso di crescita e di formazione. L'apprendimento, in questo modo, non è più concepito come un'operazione ricettiva passiva, bensì come un insieme di operazioni cognitive complesse, che il soggetto deve compiere al fine di interiorizzare e sviluppare competenze e conoscenze. Infatti, «un insegnamento diretto dei concetti ottiene il più delle volte due vuoti verbalismi: il bambino si limita a ripetere delle parole, che coprono un vuoto concettuale; oppure manifesta un'avversione dichiarata per questa forma di apprendimento»⁸⁶. La didattica laboratoriale, dunque, ben si presta all'insegnamento della storia, in quanto «il laboratorio basato sull'apprendimento collaborativo e su una strumentazione didattica articolata e calibrata, è il luogo in cui i contenuti e le procedure si incontrano e permettono agli allievi di acquisire le competenze necessarie per un

⁸⁵ G. Angelozzi, C. Casanova, *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento*, Roma, Carocci Editore, 2003, p. 112.

⁸⁶ G. Di Caro et al., *Storia e storie settoriali. Per le scuole superiori. Con e-book. Con espansione online*, p. 19.

apprendimento duraturo e significativo»⁸⁷. A seguito di tali evidenze, è possibile affermare come gli elementi a favore dell'utilizzo didattico del laboratorio siano costituiti dal ruolo attivo rivestito dallo studente, il quale è tenuto a svolgere delle attività e realizzare un prodotto finale e dal suo coinvolgimento attivo, derivante dalla necessità di risolvere un'ipotetica situazione problematica, ovvero dal principio di *problem-solving* insito nell'esperienza laboratoriale stessa. Elena Musci afferma la necessità, in particolar modo nella scuola attuale, di

realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento⁸⁸.

A favore dell'utilizzo della didattica laboratoriale nella prassi educativa scolastica, Turrini sottolinea come

il laboratorio di storia riproduce – simula, appunto- operazioni cognitive che sono proprie dello storico, ma che si ritengono indispensabili dal punto di vista didattico per almeno due buoni motivi: in primo luogo perché restituiscono dignità e interesse alla storia in quanto disciplina specifica, in secondo luogo formano l'attitudine alla ricerca, all'interpretazione, al libero esame dei testi – attitudine che non si piega ad alcuna visione precostituita della storia e si configura come finalità ultima di ogni intervento educativo⁸⁹.

⁸⁷ E. Musci, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, Edises, 2014, p. 93.

⁸⁸ Ivi p. 88.

⁸⁹ G. Angelozzi, C. Casanova, *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento*, Roma, Carocci Editore, 2003, p. 116.

Inoltre, dal momento in cui ogni traccia lasciata dal passato può suggerire un'ipotesi di ricerca, la metodologia laboratoriale permette all'allievo di avvicinarsi al metodo scientifico proprio dello storico, articolato in:

- cornice storica di riferimento: osservazione contestualizzata delle fonti;
- formulazione di domande su fatti e/o persone;
- formulazione di una nuova problematica storica;
- raccolta di fonti (aspetto qualitativo e varietà tipologica);
- analisi delle fonti (aspetto qualitativo);
- risposta alle domande precedentemente poste o formulazione di ipotesi esplicative⁹⁰.

Altro aspetto fondamentale alla base della pratica laboratoriale ed elemento a supporto della sua adozione nell'insegnamento-apprendimento della storia è correlato al processo di collaborazione tra studenti che essa è in grado di favorire. I discenti, infatti, in tale contesto, sono chiamati a lavorare sinergicamente al fine di produrre un elaborato finale. In questa prospettiva, il laboratorio didattico diventa «il 'luogo' in cui lo studente ha la possibilità di sperimentare le proprie capacità operative, acquisendo un metodo di studio in relazione ad ognuna di queste situazioni di apprendimento»⁹¹. In questo modo, tale metodologia didattica diviene fondamentale per esercitare la competenza trasversale della collaborazione, essenziale nel contesto di vita contemporaneo. La didattica laboratoriale, dunque, rappresenta una modalità che oltre a prestarsi a rafforzare il legame fra gli allievi, ne aumenta la motivazione. Infatti, «il laboratorio storico, inteso nella sua accezione più ampia, diventa interessante per lo studente, poiché si basa su un approccio collaborativo e costruttivista e, in molti casi, scandaglia e utilizza elementi che appartengono al suo mondo»⁹².

Ulteriore tesi a favore dello sviluppo di percorsi laboratoriali nella prassi didattica di insegnamento della storia è inerente alla responsabilizzazione degli alunni che essi sono

⁹⁰ B. Borghi, *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*, Bologna, Pàtron, 2016.

⁹¹ E. Musci, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, Edises, 2014, p. 91.

⁹² *Ibidem*.

in grado di attivare e di supportare. Attraverso il laboratorio, infatti, come sottolinea Musci, «la storia div[iene] una materia da costruire e non da ascoltare e da leggere», storia che può essere costruita solamente nel momento in cui i discenti collaborano tra loro, lavorando in maniera collaborativa e confrontandosi costantemente per ottenere le informazioni necessarie alla ricostruzione di fatti ed eventi e all'articolazione della conoscenza⁹³. Il grado di responsabilizzazione degli studenti, inoltre, viene implementato dalla consapevolezza di dover presentare un prodotto finale ai compagni e al docente, il quale dovrà risultare chiaro, interessante, completo, centrato sull'argomento e sull'obiettivo dichiarato in fase preliminare. La presentazione dell'elaborato costituisce un momento fondamentale nell'attività laboratoriale, in quanto permette agli allievi sia di mostrare il frutto del proprio lavoro e, in questo modo, venir valorizzati, che di esercitare una competenza fondamentale nella società contemporanea, ovvero il parlare in pubblico. Nella progettazione di un'esperienza laboratoriale è altresì essenziale che il docente preveda un momento di riflessione finale, che permetta la creazione di una visione complessiva di quanto sperimentato e scoperto, restituendo agli alunni il senso unitario e comune di quanto affrontato. Come sottolinea Turrini, in ogni caso, «il laboratorio non può essere l'unica attività in cui si struttura l'insegnamento-apprendimento della storia. Molte altre devono procedere parallelamente [...]. Il laboratorio non solo non esclude, ma pretende solide basi di appoggio nelle cronologie, nelle tavole sinottiche, nei grandi quadri di riferimento, e quindi nell'uso del manuale e della lezione, anche frontale»⁹⁴. In relazione a tale affermazione, come emergerà nel secondo capitolo dello scritto, nella presente sperimentazione laboratoriale si è cercato di coniugare una pluralità di metodologie didattiche differenti, al fine di supportare il processo apprenditivo degli studenti, rendendolo maggiormente funzionale, aperto e inclusivo.

⁹³ E. Musci, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, Edises, 2014, p. 104.

⁹⁴ G. Angelozzi, C. Casanova, *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento*, Roma, Carocci Editore, 2003, p. 118.

Le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 e, in modo particolare, il *Manifesto per la Didattica della Storia* pubblicato nel 2019 sollecitano la necessità di rivedere le strategie metodologico-didattiche generali di insegnamento, al fine di renderle maggiormente adeguate ai bisogni formativi attuali degli studenti. Il rinnovamento auspicato da tali documenti può essere attuato attraverso l'impiego della metodologia didattica laboratoriale.

Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento⁹⁵.

Ogni progetto deve comportare l'adozione del metodo laboratoriale con cui coinvolgere ed attivare gli alunni ricorrendo all'uso di fonti e ricerche di gruppo; la proposta di verifiche in itinere con le quali siano gli stessi soggetti dell'apprendimento a valutare ed eventualmente correggere le proprie acquisizioni; l'esposizione dei risultati raggiunti (...); e la verifica finale delle conoscenze apprese e delle nuove opportunità che comportano⁹⁶.

Le citazioni sopra riportate avvalorano il concetto di laboratorio, inteso quale tempo e spazio in cui i discenti hanno la possibilità di lavorare su argomenti e progetti che li coinvolgono in maniera profonda. In questo senso, dunque, il laboratorio permette di creare un contesto che valorizza la curiosità, sviluppa la predisposizione alla ricerca, ponendo l'alunno nelle condizioni adeguate per poter riflettere sui fatti storici, superando l'apprendimento meccanico e tecnicistico della disciplina, responsabile, in larga misura, della disaffezione dei giovani verso la materia.

⁹⁵ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12).

⁹⁶B. Borghi, R. Donarini, Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1–20, 2019. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>. Consultato in data 01/02/2023.

La didattica laboratoriale, inoltre, rappresenta la metodologia che meglio risponde alla necessità di creare continuità orizzontale con il territorio e con il contesto di vita dello studente. Tale linearità rappresenta un fattore essenziale per lo sviluppo della cittadinanza attiva e consapevole, capace di valorizzare l'identità storica, attraverso la conoscenza e la trasmissione delle proprie radici e memorie, in linea con le competenze chiave promosse dal Consiglio europeo nel 2006 e ratificate nel 2018. Obiettivo principe delle competenze chiave è quello di fornire ai discenti una gamma di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, spendibili, quindi, non solo in ambito scolastico, ma anche nella quotidianità, caratterizzata sia dal tempo-scuola, che da quello extra-scuola. In tale direzione, lo studioso Biancardi ha cercato di fondere gli elementi inerenti le competenze chiave europee con le caratteristiche fondanti la didattica laboratoriale, delineando una prospettiva didattica che da un lato valorizza le competenze europee e dall'altro tiene in considerazione le peculiarità del laboratorio storico. Secondo Biancardi, la didattica laboratoriale dovrebbe svilupparsi attorno ai seguenti punti focali:

- comunicare in storia, in quanto una determinata azione storica diviene oggetto di interpretazione e di una successiva comunicazione;
- selezionare in storia, il che presuppone un'indagine con lo scopo di selezionare le fonti che meglio illustrano l'azione storica da indagare;
- leggere in storia, concepita nella sua accezione di interrogare le fonti al fine di ottenere una risposta significativa;
- generalizzare in storia, ossia realizzare una spiegazione che possa essere applicata a un contesto storico più ampio;
- strutturare in storia, ovvero organizzare i dati raccolti in maniera funzionale;
- progettare in storia, ossia maturare la capacità di intrecciare una conoscenza acquisita con altre conoscenze, in maniera tale che essa ponga le basi e diventi l'oggetto di un'ulteriore indagine.

In aggiunta a quanto sopra delineato, è possibile affermare che la didattica laboratoriale connessa all'insegnamento della disciplina storica contribuisca a rispondere alla domanda "Perché insegnare Storia?".

Di seguito si riportano le principali risposte a tale quesito e, di conseguenza, le motivazioni che sostengono la valenza educativa del laboratorio ai fini dello sviluppo di competenza e di conoscenza storica da parte dei discenti.

La storia e il laboratorio storico permettono di:

- capire il presente; questa rappresenta una delle risposte più appropriate alla domanda presa in analisi. La comprensione del passato, infatti, agevola la comprensione dell'odierna struttura sociale rapportata alle varie epoche: il ritmo con cui la società cambia, muta nel corso del tempo; la dimensione sociale di oggi è frutto delle decisioni assunte nel passato, le quali avranno delle ricadute sulla società del domani;
- orientarsi lungo la linea temporale;
- decentrare il proprio punto di vista ed essere in grado di ascoltare e valutare punti di vista alternativi, competenza essenziale nel contesto di vita attuale al fine di favorire lo sviluppo di una società aperta e inclusiva;
- acquisire un atteggiamento critico nei confronti delle fonti, competenza applicabile in ogni ambito della quotidianità, in particolare nella società digitalizzata e informatizzata in cui oggi ciascuno di noi è inserito;
- agire sul presente con consapevolezza storica e in concerto con le competenze acquisite in altri settori disciplinari⁹⁷.

Nonostante le tesi a favore dell'utilizzo della didattica laboratoriale nel processo di insegnamento-apprendimento della storia presenti nel panorama scientifico di riferimento, ancora oggi la situazione nel contesto scolastico permane invariata rispetto agli anni passati. La reticenza al cambiamento e all'innovazione nella prassi didattica, riscontrabile nel corpo docenti, come dichiarato dagli stessi insegnanti, molto spesso è connessa alla riduzione dei quadri orari dedicati alla disciplina storica, all'irrigidimento

⁹⁷ L. Landi, *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci Editore, 2006.

dei curricoli per materie separate e a un'idea tradizionale, ancora molto radicata, di dover percorrere didatticamente tutti gli argomenti inclusi nei curricoli e nei manuali. Questi fattori, nella maggior parte dei casi, conducono i docenti a tralasciare ogni apertura rispetto al lavoro sulle fonti, e, al contrario, a riproporre pedissequamente una didattica passiva incentrata sulla spiegazione e sullo studio della storia generale presente nel sussidiario. In questi casi, le fonti documentarie finiscono per svolgere un ruolo di semplice illustrazione di percorsi di apprendimento già strutturati nella storia generale o nel modulo tematico. In tale prospettiva, dunque, gli studenti dapprima ascoltano e studiano la narrazione o l'argomentazione presente nel sussidiario, poi leggono i documenti antologizzati a conferma della stessa narrazione o interpretazione. Questa pratica, che in ogni caso può "trasmettere" una conoscenza del passato coerente e generale, preclude però ai discenti l'esercizio della ricerca, cioè il contatto diretto con fonti non preventivamente selezionate per un apprendimento preconfezionato. Molto spesso, inoltre, la selezione a priori di fonti e di obiettivi implica una netta distinzione tra letture "corrette" ed "errate", fattore che si rivela frustrante e poco motivante per gli alunni, i quali, in tal modo, non hanno la possibilità di apprendere sulla base della propria personalità, generando conseguentemente un apprendimento significativo.

2.2 Progettazione del percorso didattico – Premessa

Nel momento in cui si è deciso di intraprendere la presente sperimentazione didattica, l'obiettivo principale, oltre quello di realizzare un percorso significativo per gli studenti, era quello di far comprendere loro l'importanza della cultura storica. Attorno a questa disciplina ruotano ancora oggi, purtroppo, tanti pregiudizi e stereotipi, trasmessi dagli adulti alle giovani generazioni, in maniera più o meno consapevole. A conferma di ciò, ricordo una frase pronunciata da una bambina di classe terza durante il tirocinio: "Maestra, la mia mamma mi ha detto che è normale che ho un brutto voto in storia, è una materia difficile e inutile". Fortunatamente nella mia carriera di supplente e tirocinante, ho avuto anche dei riscontri diametralmente opposti a quello qui presentato. Attraverso le mie esperienze passate, infatti, ho avuto la possibilità di comprendere e constatare come molti studenti siano appassionati della disciplina storica, in particolar modo nel momento in cui viene proposta in connessione a giochi, sperimentazioni e attività pratiche vicine all'ambiente di vita degli alunni.

Promuovere la storia nell'ambiente scolastico, dunque, risulta fondamentale, in quanto questa è conoscenza, rappresenta uno strumento che forma, un elemento attraverso cui scoprire le proprie radici, tanto che gli antichi romani frequentemente utilizzavano la locuzione "*Historia magistra vitae*" (La storia [è] maestra di vita) per indicare la valenza della storia nella vita di ciascun individuo. La storia, dunque, può essere concepita quale chiave di interpretazione del presente, strumento per comprendere i cambiamenti avvenuti nel corso del tempo, dispositivo per mantenere viva la memoria del passato, preservandone il ricordo, e, al medesimo tempo, per formare una propria identità, sia personale che collettiva. La storia, quindi, come disciplina in grado di insegnare, di educare, di far riflettere e di formare le giovani menti, come strumento in grado di prevenire il ripetersi di eventi negativi. Queste rappresentano le idee sulla base delle quali si è deciso di intraprendere il seguente percorso di tesi, le motivazioni che hanno indotto a dimostrare agli studenti come la storia rappresenti una disciplina stimolante, coinvolgente e profondamente ancorata al tempo presente. Tutto è storia. Siamo noi che, quotidianamente, con le nostre azioni, costruiamo la storia.

2.2.1 Il contesto

Il plesso scolastico in cui si è svolta la sperimentazione del percorso didattico laboratoriale è la Scuola Primaria di Roncegno Terme, plesso afferente all'Istituto Comprensivo Centro Valsugana, localizzato nella Bassa Valsugana, Trentino. Attraverso la lettura del Piano Triennale dell'Offerta formativa emerge il profondo ancoraggio dell'istituto al territorio in cui è collocato, con numerose iniziative volte alla sua conoscenza e allo sviluppo di una sua consapevolezza da parte dei discenti. In relazione a tale visione e alla *mission* dichiarata nel documento, il progetto di tesi ha avuto come uno dei suoi *focus* il territorio di vita degli studenti, anche nella prospettiva dello sviluppo di un processo di apprendimento volto a integrare l'ambiente interno a quello esterno alle mura scolastiche. In questo senso, dunque, le caratteristiche e le peculiarità del contesto in cui la scuola è collocata hanno rappresentato lo sfondo essenziale sul quale progettare il percorso didattico, creando in tal modo i presupposti per lo sviluppo di un apprendimento situato, che permettesse ai discenti di implementare le loro conoscenze territoriali, anche nella prospettiva della valorizzazione della storia del proprio ambiente di vita. La *mission* dell'istituto, inoltre, pone particolare attenzione allo sviluppo di una didattica che valorizzi ed esalti la centralità dell'alunno nel processo di crescita, attraverso l'impiego di modalità apprenditive e di strategie didattiche differenti, in linea con i principi insiti nella didattica attiva e laboratoriale.

La sperimentazione didattica ha coinvolto la classe quarta della Scuola Primaria di Roncegno Terme, composta da 19 studenti. Il contesto-classe è caratterizzato per la presenza di un alunno di origini straniere, immigrato di prima generazione da Haiti e arrivato in Italia nel gennaio del 2021, il quale dispone di un Piano Didattico Personalizzato. Nel gruppo, inoltre, è inclusa una studentessa riportante una certificazione ai sensi della L. 170/10 in relazione a una diagnosi di dislessia, la quale, nello svolgimento delle attività didattiche, segue un Piano Educativo Personalizzato. Nel contesto-classe, inoltre, è presente uno studente con Bisogni Educativi Speciali, le cui difficoltà di apprendimento sono correlate a una situazione di svantaggio sperimentata nell'ambiente domestico, e un alunno con relazione logopedica in via di certificazione. In linea generale, come emerso attraverso il colloquio iniziale con l'insegnante

accogliente e le osservazioni preliminari, la classe presenta livelli di apprendimento diversificati tra i discenti, determinando una situazione piuttosto eterogenea. Il contesto di lavoro, anche dal punto di vista comportamentale, appare notevolmente sfaccettato, presentando studenti manifestanti una tendenza a prevalere sui compagni, mentre altri alunni che si assoggettano passivamente alle opinioni e alle idee espresse dalla maggioranza. Gli alunni, inoltre, nella maggioranza dei casi, evidenziano un atteggiamento vivace, di sana curiosità nei confronti di nuovi argomenti e di motivazione verso l'apprendimento, in particolare della disciplina storica. Le caratteristiche dell'ambiente di lavoro sopra descritte sono state fondamentali nella progettazione degli interventi didattici, al fine di coinvolgere tutti gli studenti nelle attività, sulla base delle caratteristiche personologiche e delle personali potenzialità didattiche.

2.2.2 Le metodologie

Al fine di rendere la progettazione didattica coerente e funzionale agli obiettivi di ricerca, in fase progettuale è stato necessario definire le metodologie didattiche da utilizzare nel corso degli interventi. La metodologia «in senso generico, è lo studio del metodo su cui dev'essere fondata una determinata scienza o disciplina; con senso più concreto, è il complesso dei fondamenti teorici o filosofici sui quali un metodo è costruito», dunque essa rappresenta la chiave attraverso cui perseguire i propri scopi, la guida delle proprie azioni⁹⁸. Nel processo di selezione delle metodologie da impiegare nell'azione educativo-didattica è essenziale che il docente sia cosciente di ciò che intende insegnare, di quello che desidera trasmettere agli studenti, nella consapevolezza che il modo migliore per suscitare e stimolare l'interesse nei confronti di un argomento è quello di renderlo utile e significativo per l'apprendente. In relazione a ciò, in linea con le basi teoriche della didattica laboratoriale, come evidenzia anche

⁹⁸ "Metodologia". *Treccani*, 2010. www.treccani.it/vocabolario/metodologia/. Consultato in data 03/01/2023.

Pancierera, il docente non deve porsi al centro del processo di insegnamento-apprendimento, ma deve fungere da mediatore cognitivo e culturale. L'insegnante, dunque, deve offrire chiarimenti, approfondire i concetti senza imporre regole o soluzioni, configurandosi, in tal modo, come un esperto conoscitore dell'epistemologia della disciplina in riferimento⁹⁹. Il discente, infatti, deve acquisire competenze attraverso la sperimentazione di esperienze, mediante tentativi ed errori, discutendo con i compagni, osservando il territorio e l'ambiente che lo circonda, nella prospettiva del *lifelong learning* e dell'apprendimento situato, attuando così un fare riflessivo e meta-cognitivo.

Si elencano di seguito le principali metodologie didattiche utilizzate durante la realizzazione del percorso sperimentale:

- didattica laboratoriale,
- *brainstorming*,
- *circle time*,
- *cooperative learning*,
- *peer tutoring*.

La didattica laboratoriale, di cui nel paragrafo iniziale del capitolo si trova un approfondimento dettagliato, ha rappresentato la metodologia principale utilizzata nel percorso e il fulcro dell'azione didattica. Il laboratorio è stato qui inteso come esperienza di scoperta deduttiva da parte degli alunni e come percorso di apprendimento guidato, in cui il ruolo centrale nella costruzione dei saperi e delle conoscenze è detenuto dallo studente. Nel presente progetto, inoltre, è stata impiegata la metodologia laboratoriale quale strumento teso al superamento della logica connessa alla mera ri-produzione del sapere, nel tentativo di condurre gli studenti verso una ri-costruzione e re-invenzione delle conoscenze storiche possedute e formate nel corso dell'esperienza apprenditiva¹⁰⁰. La didattica laboratoriale, in questo senso, ha permesso di sostenere l'operatività cognitiva dello studente e il suo saper fare, stimolando lo sviluppo di un

⁹⁹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carrocci Editore, 2016.

¹⁰⁰ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma, Laterza, 2004.

sapere complesso e di una conoscenza capace di integrare il sapere della mano a quello della mente, mediante il coinvolgimento l'alunno nella sua totalità. Una didattica-laboratorio, in ultima analisi, che è stata in grado di attivare, stimolare e sostenere la motivazione, la curiosità e la partecipazione attiva degli studenti nel percorso di ricerca storica, fattori essenziali per attuare un percorso di apprendimento significativo e radicato. L'utilizzo del laboratorio, in aggiunta, ha permesso di agire anche sul processo di socializzazione, sulla metacognizione, nonché sulla dimensione del gruppo e sul rispetto reciproco, elementi essenziali nella società contemporanea, oltre che obiettivi su cui far leva secondo le *Indicazioni nazionali* ministeriali, al fine di formare studenti competenti anche dal punto di vista sociale e civico.

A corollario di tale metodologia, nel percorso di ricerca è stata utilizzata della tecnica didattica del *brainstorming*, che rappresenta «una metodologia di lavoro di gruppo nel quale più esperti riuniti insieme esprimono liberamente le loro idee, anche estruse o paradossali, circa un determinato problema, al fine di rendere possibile, con la loro combinazione, di trovare una soluzione originale e brillante del problema stesso»¹⁰¹. La metodologia in questione è risultata fondamentale in particolar modo nel corso del primo intervento, in quanto ha favorito la manifestazione delle pre-conoscenze, delle misconcezioni e delle false credenze possedute dagli alunni in relazione alla tematica della Prima Guerra Mondiale e del contesto territoriale di vita. Il *brainstorming*, inoltre, ha agevolato l'emergere spontaneo delle opinioni e dei saperi relativi all'argomento posseduti dagli studenti. Tale metodologia è sempre stata realizzata in situazioni che prevedevano la disposizione della classe nel setting del *circle time*, con l'obiettivo di favorire l'instaurarsi di un clima positivo e propositivo in cui ogni alunno avesse la possibilità di esprimere le proprie idee senza vincoli. Attraverso questa modalità di lavoro, infatti, il ruolo degli studenti diventa centrale, sono loro a costruire la lezione, attraverso l'espressione dei propri saperi, mentre al docente spetta un ruolo di guida, di facilitatore e di accompagnatore, in maniera speculare a quanto accade nella didattica laboratoriale.

¹⁰¹ "Brain storming". *Treccani*, 2010. www.treccani.it/vocabolario/brain-storming/. Consultato in data 05/01/2023.

Altra metodologia didattica impiegata nella sperimentazione è stata quella del *cooperative learning*, inteso quale strategia in grado di agevolare il lavoro di gruppo per il perseguimento di un obiettivo comune. L'assunto centrale del *cooperative learning*, infatti, risiede nell'influenza che il gruppo dei pari riveste sull'apprendimento del singolo studente grazie allo sviluppo di un'interazione reciproca positiva, che assume fondamentale importanza in riferimento al concetto di zona di sviluppo prossimale proposto da Vygotskij¹⁰². Come evidenziato dallo psicologo sovietico, il rapportarsi con i coetanei all'interno di un gruppo consente di ottenere risultati più significativi rispetto a quelli conseguibili in maniera individuale, in relazione al fatto che la zona di sviluppo prossimale viene sostenuta dalla presenza di altri individui, i quali svolgono una funzione di sostegno, il cosiddetto *scaffolding*. Il *cooperative learning*, inoltre, implica l'utilizzo di strategie di mediazione sociale in contrapposizione alle strategie mediate dall'insegnante. Per tale ragione, i gruppi che si vengono a formare sono caratterizzati da un alto livello di interdipendenza e da una *leadership* condivisa, che favorisce la qualità dei rapporti e, contemporaneamente, implementa le competenze sociali. Il *cooperative learning*, dunque, rappresenta una metodologia in continuità con la didattica laboratoriale, avvalorandone le peculiarità e favorendo una piena partecipazione alle attività da parte di tutti gli alunni.

Nel terzo incontro laboratoriale, la metodologia didattica prevalentemente utilizzata è stata quella del *peer tutoring*, dal momento che gli alunni sono stati chiamati ad assumere i panni di storici esperti e a esporre le proprie ricerche ai compagni. In questo modo gli studenti sono diventati i protagonisti del processo di insegnamento, detentori di una conoscenza specialistica da presentare al gruppo dei pari.

Quelle sopra delineate rappresentano le motivazioni prevalenti alla base dell'impiego di specifiche metodologie didattiche nel percorso realizzato, strategie e tecniche che vengono favorite e convergono nella metodologia laboratoriale stessa. L'obiettivo principale della sperimentazione, infatti, era quello di raggiungere dei risultati di apprendimenti significativi per gli alunni, mediante la collaborazione e l'aiuto reciproco.

¹⁰² Secondo Vygotskij, la zona di sviluppo prossimale (ZSP) rappresenta la distanza che intercorre tra il livello di sviluppo attuale di un soggetto e il suo sviluppo potenziale, raggiungibile grazie al supporto e all'interazione offerti da una persona più esperta rispetto al soggetto stesso.

2.2.3 Le attività

Di seguito è inserito lo schema del laboratorio storico progettato, realizzato seguendo le indicazioni contenute nel testo *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, redatto da Panciera. Come si evidenzia nel manuale, la fase di progettazione didattica rappresenta un elemento imprescindibile nella strutturazione di un'attività di tipo laboratoriale. Di conseguenza, essa implica un'accurata valutazione e selezione degli elementi su cui focalizzare l'attenzione da parte del docente, al fine di favorire l'instaurarsi di quel circolo virtuoso tra passato, presente e futuro che agevola lo studente nella comprensione della storia, del divenire storico e delle modalità attraverso cui la conoscenza viene prodotta e struttura la società in cui si vive¹⁰³.

TITOLO DEL LABORATORIO	L'alimentazione dei soldati durante la Grande Guerra.
DESCRIZIONE	Esperienza didattica progettata per una classe IV della Scuola Primaria. Il presente laboratorio è incentrato sullo sviluppo di conoscenza relativa al tema della Grande Guerra, circoscritta alla zona della bassa Valsugana, con particolare <i>focus</i> rivolto al tema dell'alimentazione dei soldati al fronte. In questa direzione, l'incremento di tale conoscenza e l'implemento delle competenze storiche degli studenti viene favorito dall'utilizzo delle fonti e dalla loro osservazione diretta, nonché dalla visita alla <i>Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai</i> , museo situato in un paese limitrofo a quello in cui la scuola di afferenza è collocata. L'esperienza didattica, inoltre, ha come sua finalità la maturazione della consapevolezza relativa al valore e all'utilità delle fonti nello studio della disciplina storica, in particolare della storia del territorio in cui si risiede, oltre allo sviluppo di conoscenza circa l'alimentazione dei soldati al fronte valsuganotto durante la Prima Guerra Mondiale. Il laboratorio, in aggiunta, nella sua articolazione favorisce il contatto diretto degli alunni con la storia, con le fonti e con gli oggetti materiali dell'epoca, grazie all'esperienza immersiva realizzata mediante la visita guidata alla Mostra, a cui sopra si è accennato.
PERTINENZA DIDATTICA	Lavorare sul territorio e sulla storia del proprio ambiente di vita già a partire dalla Scuola Primaria risulta essenziale per consentire e per agevolare gli alunni nella sperimentazione di forme di ricerca attiva.

¹⁰³ A. Brusa, Seminario di formazione degli insegnanti, "L'Officina dello storico" di Bergamo", Bergamo, intervento pubblicato dalla rivista "Quaderni di Archivio Bergamasco", n. 2, 2008.

	<p>Al medesimo tempo, la realizzazione dei percorsi di scoperta e di analisi che prendono avvio dalla realtà vicina al discente rappresenta un'occasione per accedere direttamente alle fonti materiali e per considerare lo spazio geografico in un'ottica differente, ovvero come strumento a supporto di un'osservazione mirata agli scopi della ricerca storica.</p> <p>L'esperienza laboratoriale, in questa direzione, si configura quale occasione essenziale per attivare un percorso didattico dinamico e interdisciplinare, capace di far convergere e di fondere una pluralità di elementi differenti, rappresentati dalle fonti e dalle tracce storiche presenti sul territorio, dalla memoria personale e dalla memoria collettiva, dalla storia locale e dalla storia generale.</p> <p>L'impostazione del laboratorio e le sue stesse caratteristiche, inoltre, consentono di attuare e di rendere manifesto l'essenziale principio dell'interdisciplinarietà dei percorsi di indagine. Grazie all'attuazione di questa peculiare metodologia di insegnamento, infatti, la storia e la geografia diventano entrambe protagoniste della ricerca, favorendo negli alunni la comprensione dell'essenziale intreccio esistente tra spazio e tempo, nonché il continuo e incessante rimando tra realtà presente e realtà passata.</p>
<p>COMPETENZE CHIAVE</p>	<p>Dalle <i>Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imparare a imparare • Consapevolezza ed espressione culturale • Competenze sociali e civiche
<p>TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE</p>	<p>Dalle <i>Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita. • Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale. • Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti. • Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.
<p>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</p>	<p>Dalle <i>Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i>:</p> <p><i>Uso delle fonti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico. • Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.

	<p><i>Produzione scritta e orale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non, cartacei e digitali. • Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina. • Elaborare in testi orali e scritti gli argomenti studiati, anche usando risorse digitali.
PAROLE CHIAVE	Guerra, alimentazione, territorio, fonte
DISCIPLINE COINVOLTE	Storia, lingua italiana, geografia, educazione alla cittadinanza
BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO	<p><i>Fonti orali:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • esposizione dell'esperto della <i>Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai</i>
FONTI STORIOGRAFICHE DA UTILIZZARE	<p><i>Fonti scritte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • M. Campagnaro, <i>La grande guerra raccontata ai ragazzi</i>, Roma, Donzelli, 2015; • M. Giancotti, <i>Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria</i>, Milano, Mondadori Università, 2022; • S. Vicari, D. Lucangeli, et alii, <i>Guerra. Le parole per dirla</i>, Trento, Erickson, 2022; • testimonianze reali inerenti il tema dell'alimentazione nel periodo di guerra, presentate in maniera originale e attraverso la rielaborazione dell'insegnante
FONTI ICONOGRAFICHE E MULTIMEDIALI	<ul style="list-style-type: none"> • Collezione fotografica presente all'interno della <i>Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai</i> • Immagini reperite nel web
MEDIATORI COGNITIVI	Visita alla <i>Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai</i> , volta alla scoperta di fonti e di testimonianze materiali relative al primo conflitto mondiale, con particolare attenzione rivolta all'alimentazione dei soldati al fronte e agli utensili da essi utilizzati per tale scopo.
MATERIALI DIDATTICI	<p><i>Fase 1: introduzione all'argomento, analisi del presente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Documento introduttivo relativo al tema della grande guerra, elaborato dall'insegnante, • Documento "Il menù del soldato" <p><i>Fase 2: viaggio nel passato attraverso le fonti</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • “Carta di identità della fonte” <p><i>Fase 3: ricostruzione dell’esperienza, ritorno al presente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Documento elaborato dalla docente contenente alcune informazioni aggiuntive relative ai diversi strumenti a disposizione dei soldati per la loro alimentazione e degli utensili osservati al museo, • Cartelloni riassuntivi ed esplicativi dell’argomento realizzati dagli studenti nel corso del terzo incontro della sperimentazione <p><i>Fase 4: ricostruzione dell’esperienza, ritorno al presente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gioco di associazione tra parole • Test di verifica finale • Questionario di autovalutazione
<p style="text-align: center;">FASI DEL LABORATORIO</p>	<p><i>Fase 1: introduzione e presentazione del percorso</i></p> <p>La prima fase del laboratorio coincide con l’analisi delle preconoscenze, delle misconcezioni e delle conoscenze implicite manifestate dagli alunni relative al tema della Grande Guerra. Si è deciso di partire dalla sua accezione generale, per circoscrivere poi l’evento alla zona della Valsugana, focalizzando prevalentemente l’attenzione sul tema dell’alimentazione dei soldati valsuganotti al fronte. Attraverso questo primo momento, realizzato, in parte in maniera ludica, si analizzano le percezioni degli alunni in relazione all’argomento della Prima Guerra Mondiale e dell’alimentazione dei soldati valsuganotti durante questo particolare periodo storico, le loro conoscenze circa i conflitti attualmente presenti nel mondo e le conoscenze territoriali da essi possedute.</p> <p>Gli studenti, in questo modo, iniziano ad assumere i panni di “piccoli storici”, attraverso la formulazione delle prime domande di ricerca e l’elaborazione delle ipotesi esplicative.</p> <p><i>Fase 2: viaggio nel passato attraverso le fonti</i></p> <p>Uscita nel territorio.</p> <p>Visita guidata con il supporto dell’esperto museale della <i>Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai</i>, situata a Borgo Valsugana.</p> <p>Suddivisione degli alunni in gruppi-esperti e focalizzazione dell’attenzione di ciascun gruppo su una specifica fonte riferita all’alimentazione dei soldati.</p> <p>Raccolta di informazioni inerenti la fonte in analisi e compilazione della carta di identità della stessa (la carta di identità è stata elaborata sulla base del documento presente nel testo redatto da Panciera <i>Insegnare storia alla scuola primaria e dell’infanzia</i>, pagina 117).</p> <p><i>Fase 3 e 4: ricostruzione dell’esperienza, ritorno al presente</i></p> <p>La rielaborazione dell’uscita viene realizzata mediante una ricostruzione collettiva e un lavoro di <i>cooperative learning</i>.</p> <p>Gli alunni, suddivisi nei gruppi di lavoro precedentemente stabiliti al museo, hanno il compito di produrre un sussidio riassuntivo ed esplicativo della fonte che hanno osservato e analizzato attraverso la visita alla <i>Mostra</i>. In questo modo, il prodotto viene realizzato sia attraverso le informazioni fornite dall’esperto museale, sia al documento consegnato dall’insegnante.</p>

	<p>Esposizione collettiva dei prodotti finali. Creazione di una piccola esposizione dei prodotti nell'atrio della scuola. Raccolta e rielaborazione delle informazioni necessarie per rispondere alle ipotesi di ricerca iniziali circa l'alimentazione dei soldati valsuganotti durante la Prima Guerra Mondiale e gli utensili da essi utilizzati per tale scopo. Riflessione sul valore storico e culturale degli artefatti e delle fonti presenti nel territorio.</p> <p><i>Fase 5: verifiche e valutazioni finali</i> Durante ogni lezione vengono eseguiti dei monitoraggi per verificare gli apprendimenti; i traguardi di apprendimento vengono monitorati attraverso il corretto utilizzo degli strumenti storici. Le competenze vengono rilevate mentre l'alunno è in azione, ovvero mentre è coinvolto in attività pratiche, manipolative, che implicano riflessione e <i>problem solving</i>. Al termine del percorso, viene effettuata una verifica relativa al corretto utilizzo della fonte e alla comprensione della sua utilità, realizzata mediante un test scritto cartaceo, contenete domande aperte semi-strutturate. A conclusione del test, viene presentata una sezione metacognitiva, volta a cogliere l'apprendimento profondo manifestato degli studenti, nonché alcune informazioni relative al gradimento del percorso didattico.</p>
PRODUZIONE	<p>I lavori prodotti dagli alunni vengono raccolti nel quaderno di storia come traccia tangibile e materiale del percorso effettuato. Inoltre, una piccola mostra realizzata con i cartelloni costruiti dai discenti a conclusione del percorso didattico ed esposta nell'atrio della scuola rappresenta la manifestazione tangibile del lavoro da essi effettuato.</p>
TEMPI DI REALIZZAZIONE	<p>Mesi di novembre e dicembre; 4 incontri per un totale di 8.5 ore.</p>
VERIFICHE	<p>Durante le varie lezioni verranno svolti dei monitoraggi <i>in itinere</i>. A conclusione del percorso viene presentata una verifica conclusiva formale, dedicata all'intero percorso didattico sperimentato, volta a far emergere le conoscenze acquisite e le competenze maturate. Nella verifica conclusiva è inserita di una sezione metacognitiva. Viene proposto, inoltre, un questionario di autovalutazione degli alunni, corredato dalla richiesta di formulazione di un giudizio sul percorso svolto e sulla modalità di presentazione dell'argomento da parte dell'insegnante.</p>

Tab. 1. Schema di laboratorio riportante le principali informazioni relative al percorso storico progettato.

La progettazione degli interventi è stata realizzata sulla base della proposta metodologica della didattica a ritroso di Wiggins e McTighe¹⁰⁴. Grazie a questo specifico modello progettuale, il docente ha la possibilità di strutturare un percorso di apprendimento che risulti funzionale alla crescita dei discenti, in quanto articolato in relazione ai risultati di apprendimento attesi e alle evidenze di accettabilità, tenendo in considerazione il contesto in cui viene attuata l'esperienza didattica.

Al fine di fornire una sintetica panoramica delle attività che hanno caratterizzato il percorso didattico sperimentale, di seguito è inserita una tabella riassuntiva, condivisa con il relatore e con la docente di classe accogliente.

<p>1^ INCONTRO (1.5 h)</p>	<p><i>Fase 1: introduzione e presentazione del percorso</i></p> <p>La prima fase del laboratorio coinciderà con l'analisi di preconoscenze, misconcezioni e conoscenze implicite degli alunni relative al tema della guerra, partendo dalla sua accezione generale per arrivare poi alla guerra avvenuta nella zona della Valsugana, con <i>focus</i> posto sul tema alimentare. Attraverso questo primo momento, realizzato in maniera ludica, si avrà la possibilità di analizzare la percezione degli alunni relativamente all'argomento della guerra, le loro conoscenze in relazione ai conflitti attualmente presenti nel mondo e le conoscenze territoriali da essi possedute.</p> <p>In questo primo incontro sarà realizzato un gioco, costituito da una serie di domande-stimolo relative all'argomento oggetto di analisi scritte su dei fogli che i discenti, a turno, dovranno pescare in maniera casuale e a cui dovranno cercare di dare risposta. Il gioco progettato si configurerà quale mediatore cognitivo e supporto per l'esplicitazione delle conoscenze pregresse, incentivando la libera espressione di saperi e opinioni. In questo modo gli alunni saranno facilitati nel far emergere le loro idee e saranno guidati verso il <i>focus</i> dell'incontro, ossia l'alimentazione dei soldati durante il periodo della guerra.</p> <p>Al fine di permettere un confronto esplicito tra le conoscenze ingenuie degli alunni e le conoscenze esperte a cui si giungerà con il percorso didattico, si chiede agli studenti di formulare un'ipotesi scritta relativa l'alimentazione dei soldati (scrivere un esempio di menù che tenga in considerazione le caratteristiche del territorio e i principali alimenti in esso presenti).</p>
---------------------------------------	--

¹⁰⁴ G. Wiggings, J. McTighe, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS – Libreria Ateneo Salesiano, 2004; G. Wiggings, J. McTighe, *Fare progettazione. La "partica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS – Libreria Ateneo Salesiano, 2004.

	<p>In questo primo incontro gli studenti assumono i panni di “piccoli storici”, iniziando a formulare delle prime domande e ad elaborare delle ipotesi esplicative. Eventuale elaborazione di una mappa concettuale.</p>
<p>2^ INCONTRO (2 h)</p>	<p><i>Fase 2: viaggio nel passato attraverso le fonti</i></p> <p>La seconda fase del progetto prevedrà un’uscita didattica sul territorio, costituita dalla visita alla <i>Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai</i> di Borgo Valsugana. L’esperienza sarà caratterizzata da un primo momento di libera esplorazione del museo da parte degli alunni, mediante la quale avranno la possibilità di scoprire gli oggetti in esso contenuti, seguito da un secondo momento realizzato con il supporto dell’esperto museale. In questa fase gli alunni saranno condotti a focalizzare la loro attenzione sulle fonti che rimandano e sono connesse all’ambito alimentare (gavette, bottiglie, piccoli utensili, etc.). Grazie alla spiegazione dell’esperto gli studenti avranno la possibilità di raccogliere le informazioni inerenti la fonte e compilare la scheda della fonte precedentemente predisposta dall’insegnante (questa fase sarà supportata dall’utilizzo della carta di identità della fonte, a pag. 117, presente nel testo <i>Insegnare storia alla scuola primaria e dell’infanzia</i>, redatto da Panciera).</p> <p>Questa seconda fase sarà realizzata nella dimensione del piccolo gruppo, al fine di attivare una situazione di <i>cooperative learning</i> che faciliti il processo di apprendimento e renda l’attività maggiormente stimolante per gli allievi; i gruppi verranno mantenuti inalterati anche per le attività successive.</p>
<p>3^ INCONTRO (3h)</p>	<p><i>Fase 3 e 4: ricostruzione dell’esperienza, ritorno al presente</i></p> <p>La rielaborazione cognitiva e didattica dell’esperienza effettuata al museo verrà realizzata mediante una ricostruzione collettiva e un lavoro di <i>cooperative learning</i>. In una prima fase di lavoro verrà realizzato un <i>brainstorming</i>, teso a far emergere le informazioni apprese durante l’uscita museale. In un secondo momento, gli alunni, suddivisi nei gruppi formati nell’attività precedente, analizzeranno i documenti relativi al tema dell’alimentazione dei soldati e degli utensili utilizzati prodotti e rielaborati dall’insegnante, al fine di realizzare un prodotto che integri le informazioni contenute in questi materiali con quanto appreso al museo. In questa fase gli studenti saranno chiamati a creare un materiale digitale (PPT, breve video, etc.) oppure analogico (cartellone, libro, etc.) che riassume le competenze apprese e sviluppate in relazione all’argomento.</p> <p>Seguirà poi l’esposizione collettiva dei materiali.</p> <p>Il quarto incontro si concluderà con un momento riflessivo e metacognitivo, atto a individuare le connessioni esistenti tra il tempo presente (riferimento all’attuale situazione mondiale) e il tempo passato relative all’argomento affrontato didatticamente. Si rifletterà, di conseguenza, sulla necessità essenziale di alimentarsi, sulle somiglianze e differenze tra l’alimentazione di ieri e di oggi, sull’incremento di consapevolezza territoriale, etc.</p>
<p>4^ INCONTRO (2 h)</p>	<p><i>Fase 5: verifiche e valutazioni finali</i></p> <p>Durante ogni lezione verranno eseguiti dei monitoraggi per verificare gli apprendimenti degli alunni. Le competenze saranno rilevate mentre l’alunno è in azione, ovvero mentre è coinvolto in attività pratiche e manipolative, che implicano riflessione e <i>problem solving</i>.</p>

	Sarà realizzata una verifica inerente il corretto utilizzo delle fonti e la comprensione della loro utilità storica (V/F, scelta multipla, scrittura del menù del soldato in Valsugana). In questa ultima fase verrà presentata anche una parte metacognitiva, volta a sviluppare un processo di autovalutazione da parte degli studenti (confronto tra ipotesi iniziale e nuove conoscenze acquisite), nonché il gradimento del percorso didattico presentato.
--	---

Tab. 2. Tabella riportante la strutturazione delle attività costituenti il percorso didattico sperimentale.

Nei paragrafi successivi dello scritto è presente una descrizione dettagliata dei singoli interventi didattici effettuati.

2.3 – Il percorso didattico

2.3.1 Primo intervento

Nel primo incontro di sperimentazione del progetto didattico si è ritenuto opportuno spiegare agli alunni il percorso che sarebbe stato intrapreso nelle lezioni successive, un viaggio differente rispetto a quello che tradizionalmente sono abituati a percorrere nelle lezioni di storia. In linea con l'impostazione metodologica conferita alla sperimentazione e alla personale visione della prassi educativo-didattica, è stato reputato appropriato anticipare agli alunni le tematiche che si sarebbero affrontate, gli obiettivi di apprendimento da perseguire e le metodologie attraverso cui si sarebbe articolato il lavoro. A seguito di questo momento informativo, il primo incontro è stato strutturato con la proposta di due attività, volte a far emergere le preconoscenze, le conoscenze implicite e le misconcezioni degli alunni in relazione all'argomento oggetto di indagine, ossia l'alimentazione dei soldati durante la Prima Guerra Mondiale nella zona della Valsugana e gli utensili utilizzati a tale scopo. Questa fase di verifica delle preconoscenze possedute dagli studenti è stata preceduta da un momento esplicativo, attraverso il quale è stato fornito un breve quadro cronologico del periodo storico e una spiegazione della Grande Guerra, circoscritta alle sue caratteristiche generali. La realizzazione di questo momento introduttivo-informativo è stato consigliato dalla docente di classe, consapevole che gli alunni si sarebbero trovati disorientati dall'argomento, sia dal punto di vista temporale che da quello spaziale. Nel periodo in cui sono stati realizzati gli interventi didattici, infatti, gli studenti stavano trattando il periodo storico relativo alla Preistoria, lasso temporale molto distante da quello preso in analisi durante la sperimentazione. Di conseguenza, al fine di favorire l'organizzazione cognitiva degli studenti e fornire loro delle indicazioni essenziali che gli permettessero di orientarsi nel passato, è stato realizzato un documento contenente le principali informazioni sull'argomento, che si trova allegato nell'Appendice (Allegato n. 1). Nel documento è stata inserita una linea del tempo, riportante tre punti orientativi essenziali, ossia l'anno 0, il lasso temporale inerente la Prima Guerra Mondiale, e il 2022,

una descrizione riassuntiva del periodo storico in esame e alcune testimonianze originali dei soldati, riguardanti il tema dell'alimentazione, corredate da immagini dell'epoca. A seguito della lettura del documento si è proceduto con la presentazione di un gioco, teso a fare emergere le conoscenze implicite e le credenze degli studenti sull'argomento. Come sottolinea Brusa, affinché un laboratorio funzioni e risulti efficace, esso deve dar luogo ad un percorso coinvolgente per lo studente, presentando tre caratteristiche essenziali. Il primo elemento fondamentale è correlato all'importanza di partire da un enigma, una domanda profonda, «una sorta di ostacolo ad un ragionamento che filava. Un'increspatura che ci dà fastidio, e che dobbiamo superare. Un po' difficile, lo riconosco, soprattutto perché questa "increspatura" deve apparire come tale agli allievi, e non soltanto al professore che prepara il laboratorio»¹⁰⁵. L'enigma, in questo specifico caso, era rappresentato da domande-stimolo inerenti la Grande Guerra, l'alimentazione dei soldati e il territorio di vita degli alunni, a cui doveva essere fornita un'ipotetica spiegazione da parte degli alunni. L'attività in questione è stata svolta attraverso la metodologia didattica del *circle time*, al fine di favorire la libera esplicitazione delle opinioni da parte dei discenti, in una sorta di conversazione clinica guidata. Questo primo momento si è rivelato estremamente funzionale ai fini didattici, nonché orientativa nella progettazione degli interventi seguenti, in quanto ha messo in luce la carenza di conoscenze sull'argomento da parte degli alunni. Il gioco, inoltre, ha evidenziato anche una limitata consapevolezza degli alunni circa il territorio di vita, le sue caratteristiche e peculiarità, sia sotto il profilo paesaggistico e naturale che sotto quello alimentare. Il dialogo instauratosi in questo primo momento di lavoro si è configurato quale modalità tesa a fare emergere e analizzare i concetti che i bambini avevano elaborato spontaneamente, le preconoscenze, i preconetti, le misconoscenze e le non conoscenze¹⁰⁶. La seconda attività proposta chiedeva agli studenti di immergersi nei panni di un soldato al fronte valsuganotto durante la Prima Guerra Mondiale e provare a stilare il menù tipo di una sua giornata, fornendo una spiegazione delle scelte effettuate. La seconda caratteristica di un laboratorio efficace, secondo Brusa, è

¹⁰⁵ A. Brusa, Seminario di formazione degli insegnanti, "L'Officina dello storico" di Bergamo", Bergamo, intervento pubblicato dalla rivista "Quaderni di Archivio Bergamasco", n. 2, 2008.

¹⁰⁶ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016.

rappresentata dalla capacità del docente di formulare consegne facili, che possano essere spiegate in pochi minuti, come in questo caso. L'obiettivo principale che si intendeva perseguire attraverso tale attività era correlato all'analizzare la consapevolezza territoriale degli alunni, sia in relazione alla vita presente che a quella passata. Per la strutturazione del percorso didattico, infatti, fondamentale era l'acquisizione di informazioni e di dati relativi alle preconoscenze e alla personale percezione degli alunni sulle tematiche oggetto di indagine, sulla base delle quali strutturare e calibrare gli interventi. Dall'analisi dei documenti compilati dai discenti è emerso come una parte di essi possedesse una discreta conoscenza del territorio, con l'inserimento nel menù di prodotti tipici e di facile reperibilità nell'ambiente di vita, mentre altri manifestassero una consapevolezza molto limitata. Tale percezione è stata confermata dalle spiegazioni fornite dagli alunni in relazione agli alimenti inseriti nella dieta tipica del soldato.

Di seguito si riporta qualche commento come esempio esplicativo.

- Pane, cereali, carne, verdura, zuppa; "Perché erano cibi facili da trovare";
- Zuppa, patate, cavolo, pane, carne, riso, polenta, mele; "Io ho scelto questo cibo perché è nutriente e fa bene";
- Zuppa di funghi e patate, carne, pasta in bianco, pane, patate e cavolo cappuccio, acqua, mele, uva; "Perché non c'era tanto da mangiare in guerra quindi dovevano mangiare quello che si trovava";
- Funghi, acqua, biscotti, fette biscottate, riso, carne, pasta, verdure pane; "Perché non c'era tanto da mangiare".

Come emerge dalle risposte sopra riportate, alcuni studenti hanno dimostrato una conoscenza del territorio in cui vivono e degli alimenti in esso prodotti e coltivati, quali, ad esempio, polenta, mele, uva, patate, cavolo cappuccio, etc. Al contrario, cibi quali le fette biscottate e i biscotti, oltre ad esulare dall'ambiente di vita, non risultano adeguatamente inseriti nel periodo storico di riferimento, ad evidenziare le limitate conoscenze degli studenti in relazione alla tematica *focus* del progetto. Analizzando le risposte fornite alla richiesta di spiegazione è possibile desumere come la maggior parte

degli alunni abbia maturato l'idea che la fame e la scarsità di alimenti fossero due elementi caratterizzanti la vita dei soldati durante la Prima Guerra Mondiale. Oltre a ciò, alcune spiegazioni degli alunni fanno leva sul concetto di facilità di reperimento di taluni cibi, tipicità dei prodotti alimentari reperibili in Valsugana e carica energetica fornita dalle specifiche vettovaglie. Tali elementi dimostrano, in ogni caso, come alcuni discenti, in maniera superiore rispetto ad altri, siano consapevoli delle caratteristiche dell'ambiente di vita, ma anche degli elementi intrinseci connessi ad una guerra. Durante l'attività realizzata con le domande-stimolo, infatti, alcuni alunni hanno espresso conoscenze relative all'argomento ancorate al presente, alla situazione che quotidianamente vivono e sperimentano, con particolare riferimento alla guerra attualmente presente in Ucraina e alle sue ripercussioni generali sulla società. Uno degli obiettivi da raggiungere mediante il primo incontro era rappresentato anche dal far emergere eventuali saperi relativi alla presente situazione mondiale, nella consapevolezza che la storia, per essere significativa e utile nella vita di ciascuno, deve essere ancorata al quotidiano e alle vicende che lo caratterizzano. In questo modo, si è evidenziata la capacità di alcuni discenti di comprendere in maniera critica i principali problemi della realtà attuale. Tale capacità rappresenta una competenza storica essenziale per agire e pensare nella prospettiva di cittadini competenti, informati e consapevoli del mondo globalmente inteso. Attraverso la prima fase di sperimentazione, è emerso, inoltre, come alcuni studenti fossero già a conoscenza del tema della Grande Guerra, grazie ai racconti ascoltati nell'ambiente domestico, alla presenza di cimeli provenienti dal fronte, molto frequenti nelle case valsuganotte, oppure in relazione alla visione di filmati o di documentari inerenti l'argomento. Tali evidenze confermano il fatto che i bambini conoscono molto di più di quanto viene loro insegnato, poiché non apprendono soltanto all'interno delle mura scolastiche, ma in tutti i contesti e in tutte le situazioni che quotidianamente sperimentano. Si tratta del cosiddetto *Silent Learning*. Da qui è iniziato il viaggio nel mondo dell'alimentazione dei soldati in Valsugana durante la Prima Guerra Mondiale e degli strumenti utilizzati a tale scopo.

2.3.2 Secondo intervento

Il secondo incontro didattico si è realizzato attraverso la visita alla *Mostra Permanente della Grande Guerra in Valsugana e sul Lagorai* di Borgo Valsugana, paese situato poco distante dalla scuola di riferimento. Tale esperienza ha costituito il cuore focale del percorso apprenditivo dei discenti, nonché un elemento imprescindibile per confutare l'ipotesi di ricerca alla base della presente sperimentazione, ossia la valenza e l'utilità del museo, della didattica museale e dell'oggetto nel processo di costruzione del sapere da parte del discente. Nella fase preliminare dell'attività museale, a seguito di una breve introduzione circa l'attività che gli alunni avrebbero sperimentato, la classe è stata suddivisa in cinque gruppi, quattro dei quali formati da quattro studenti, mentre uno costituito da tre alunni. I gruppi sono stati realizzati sulla base delle caratteristiche personologiche di ciascun discente, in previsione del futuro lavoro cooperativo da realizzare in aula, con l'obiettivo di agevolare la suddivisione dei ruoli e la costituzione di gruppi di lavoro efficaci e funzionali. Successivamente, a ciascun gruppo è stata consegnata la carta di identità di una fonte, costruita sull'esempio proposto a pagina 117 del testo *Insegnare storia alla scuola primaria e dell'infanzia*, redatto da Panciera che, a conclusione della visita, avrebbe dovuto compilare con le informazioni fornite dall'esperto museale (Allegato n. 2). Anche in questo caso, la consegna assegnata ai discenti conteneva al suo interno le proprietà di facilità, immediata comprensione e chiarezza, rispondendo così alle caratteristiche del laboratorio efficace secondo quanto teorizzato da Brusa¹⁰⁷. In tal modo, inoltre, con l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sulle peculiarità di un determinato oggetto, gli alunni sono diventati storici esperti di una determinata fonte, chiamati a raccogliere le informazioni principali da esplicitare ai compagni nel momento di lavoro finale del percorso. Seguendo questa direzione, l'esperienza museale si è articolata nella prospettiva del *Jigsaw*, poiché ciascun gruppo esperto, con le proprie conoscenze e competenze apprese, inerenti una specifica declinazione dell'argomento, ha costituito una tessera del *puzzle* storico finale. Durante

¹⁰⁷A. Brusa, Seminario di formazione degli insegnanti, "L'Officina dello storico" di Bergamo", Bergamo, intervento pubblicato dalla rivista "Quaderni di Archivio Bergamasco", n. 2, 2008.

il sopralluogo alla *Mostra*, effettuato nelle settimane precedenti l'uscita didattica, sono state individuate le fonti che avrebbero potuto rappresentare dei supporti per gli alunni nella comprensione della tematica analizzata.

Di seguito sono riportate le fotografie delle tracce storiche presenti nel museo e selezionate per l'attività, immagini presenti anche nei documenti consegnati agli alunni.



Figura 2. Gavetta



Figura 3. Scaldarancio



Figura 4. Scatolette alimentari



Figura 5. Stufetta - "Maialino"



Figura 6. Tascapane

La visita, della durata di due ore circa, si è articolata in due momenti principali: il primo costituito dall'osservazione delle tracce presenti nel museo, accompagnata dalla spiegazione dell'esperto museale e dalla raccolta dei dati, il secondo, più breve, di redazione della carta di identità della fonte da parte degli alunni¹⁰⁸. Nella seconda fase dell'esperienza museale, gli alunni, dopo aver formato i vari gruppi di lavoro, si sono recati dinnanzi la vetrina contenente il reperto storico di riferimento e ne hanno compilato il profilo identitario, avvalendosi delle informazioni fornite dall'esperto. Nella compilazione della scheda i discenti si sono potuti avvalere anche di alcune descrizioni dei reperti presenti sui pannelli esplicativi dislocati in vari angoli della *Mostra*, ampliando le proprie conoscenze e arricchendo la descrizione. Come elemento innovativo e aggiuntivo rispetto alla carta di identità inserita nel manuale di Panciera, è stato inserito un quesito che ha permesso agli alunni di immergersi nei panni dello storico. Ai discenti, infatti, era chiesto di formulare un'ipotesi iniziale circa l'utilizzo dell'oggetto a loro assegnato da parte dei soldati, prima che ne venisse fornita una spiegazione da parte dell'esperto. La stessa domanda è stata poi riportata a conclusione del documento, al fine di attuare un confronto tra le idee originarie degli alunni e le conoscenze acquisite

¹⁰⁸ Per la scheda relativa alla carta di identità della fonte si è adattata proposta a p. 117 del testo *Insegnare storia alla scuola primaria e dell'infanzia*, W. Panciera, 2016.

attraverso l'esperienza di didattica museale. Dall'analisi delle risposte fornite emerge come la percezione della fonte sia mutata a seguito della visita alla *Mostra* e dell'osservazione diretta della traccia storica, risultando maggiormente dettagliata e approfondita. Al tempo stesso, le risposte permettono di comprendere come gli alunni avessero già intrinsecamente maturato un'idea piuttosto corretta relativa all'utilizzo di uno specifico oggetto, dimostrando la possibilità di partire dalle percezioni e dalle opinioni degli studenti per costruire, in maniera graduale, una conoscenza storica approfondita e specifica. L'apprendimento che si può sviluppare in tal modo si configura come duraturo e radicato nel soggetto, in quanto costruito a partire dal suo sapere "naturale", implicito, e dalle sue preconoscenze. Al tempo stesso, l'esperienza diretta e concreta, realizzata mediante una visita museale, costituisce un ulteriore elemento fondamentale nel percorso di formazione storica dello studente. La didattica museale, infatti, ponendo al centro dell'esperienza lo studente e coinvolgendolo attivamente, agevola l'acquisizione del sapere e la trasformazione di questo in una conoscenza sedimentata, in una competenza che permarrà nel soggetto per tutto l'arco della vita. Di seguito si riportano alcuni confronti tra le ipotesi iniziali e finali formulate dagli studenti.

A COSA SERVIVA (Ipotesi prima della spiegazione dell'esperto):
~~IL PORCELLINO SERVIVA PER RISCALDARE IL RANCIO~~
PER RISCALDARE LE PERSONE

A COSA SERVIVA? (Informazioni ricavate dalla spiegazione dell'esperto):
DOPO LA SPIEGAZIONE ABBIAMO CAPITO CHE
SERVIVA PER RISCADARE IL RANCIO
(SI CHIAMAVA ANCHE PORCELLINO)

Figura 7. Riposte fornite in relazione alla stufetta, anche denominata "Porcellino".

A COSA SERVIVA (Ipotesi prima della spiegazione dell'esperto):
ABBIAMO PENSATO CHE SERVIVA PER METTERCI DENTRO IL CIBO E I
BUCHINI CHE STANNO SOPRA SERVIVANO PER FARE USCIRE IL VAPORE

A COSA SERVIVA? (Informazioni ricavate dalla spiegazione dell'esperto):
SERVIVA AL SOLDATO PER PORTARSI IL PASTO (CHE SI CHIAMAVA
RANCIO)

Figura 8. Risposte fornite in relazione alla "Gavetta".

A COSA SERVIVA (Ipotesi prima della spiegazione dell'esperto):
Serviva per contenere un po' di cibo liquido

A COSA SERVIVA? (Informazioni ricavate dalla spiegazione dell'esperto):
Serviva per scaldare il cibo freddo soprattutto in montagna.
Si utilizzava la carta per accendere il fuoco sotto lo scaldino.

Figura 9. Risposte fornite in relazione allo "Scaldino" o "Scaldarancio".

Come è possibile notare dalle immagini sopra inserite, le conoscenze degli alunni in relazione all'oggetto assegnato loro si sono ampliate in seguito alla visita alla *Mostra*, avvalorando la tesi relativa alla validità della didattica museale quale strumento supportivo nello sviluppo di conoscenza storica. La maggior parte dei discenti, inoltre, è stata in grado di effettuare un'operazione di auto-valutazione e di rielaborazione cognitiva di quanto appreso, fattori essenziali per un processo di apprendimento funzionale e propositivo. Gli studenti, infatti, hanno avuto l'opportunità di confrontare la loro ipotesi iniziale con le informazioni storico-scientifiche delineate dall'esperto, comprendendo come, nella disciplina storica, le proprie intuizioni originarie possano

essere corrette, in parte adeguate alla fonte di riferimento o totalmente errate. È proprio nell'operazione di formulazione delle ipotesi e di loro verifica, corredata dall'interrogazione di tracce e di fonti provenienti dal passato, che si esplica il lavoro dello storico. Tale esperienza di indagine e di ricerca profonda dovrebbe essere incentivata maggiormente nel contesto didattico di apprendimento della storia, al fine di appassionare i giovani alla materia e di ri-qualificare la disciplina storica stessa. In tal modo, inoltre, la storia costituirebbe uno strumento fondamentale nello sviluppo di una *forma mentis* critica e analitica, nonché un elemento centrale nella formazione culturale e sociale del discente. La visita alla *Mostra* si è conclusa con un breve *debriefing*, teso a far riflettere gli alunni e a ricostruire quanto osservato e scoperto, al fine trasformare le informazioni apprese in conoscenze radicate ed esperte.

2.3.3 Terzo intervento

Il terzo incontro della sperimentazione didattica si è configurato quale fase esecutiva del percorso di ricerca storica, in quanto ha richiesto agli alunni la produzione di un supporto riepilogativo finale di quanto osservato e analizzato alla *Mostra* e la sua successiva esposizione in plenaria. Nella prima fase di lavoro, dopo aver ricostituito i gruppi di lavoro, è stato chiesto agli alunni di realizzare un breve *brainstorming* scritto, al fine di far emergere le conoscenze, le informazioni, i termini e i concetti collegati all'oggetto storico di loro riferimento. Attraverso il *brainstorming*, gli studenti hanno avuto l'opportunità di rielaborare cognitivamente quanto scoperto e appreso al museo, fissarlo in maniera visiva e attivare la concentrazione in prospettiva del lavoro seguente. A seguito di questo primo momento e di una condivisione collettiva, si è chiesto agli alunni di attribuire uno specifico ruolo a ciascun componente del gruppo, nella consapevolezza che l'assegnazione di uno specifico compito rappresenta un elemento fondamentale per la riuscita positiva del *cooperative learning*. Purtroppo, nella giornata dell'intervento didattico in questione erano assenti numerosi alunni, fattore che ha

limitato la possibilità di attribuzione delle specifiche funzioni, determinando una riduzione nell'efficacia di lavoro. In fase progettuale, infatti, sulla base delle indicazioni teoriche relative alla didattica laboratoriale, l'intento era quello di conferire agli studenti quattro ruoli differenti: coordinatore del tempo, responsabile dei materiali, responsabile della scrittura e responsabile della parola/narratore. L'assenza di numerosi alunni, però, ha indotto ad associare più ruoli in un'unica figura, rendendo il lavoro più complesso e gravoso per i discenti. A seguito di ciò, a ciascun componente dei vari gruppi-esperti è stato consegnato un documento scritto, rielaborato dall'insegnante, inerente lo specifico oggetto osservato ed analizzato nel corso dell'esperienza museale. La consegna richiedeva di leggere lo scritto, individuare le informazioni aggiuntive rispetto a quelle già apprese attraverso la visita alla *Mostra* e realizzare un prodotto analogico (mappa concettuale, elenco puntato, descrizione, didascalie, etc.), a discrezione di ciascun gruppo, che illustrasse nella maniera più chiara, completa e articolata possibile l'utensile e/o il fenomeno di riferimento. La capacità di elaborare testi orali o scritti sugli argomenti affrontati a livello didattico rappresenta uno degli obiettivi di apprendimento da raggiungere al termine delle Scuola Primaria, secondo quanto prospettato dalle *Indicazioni nazionali*, obiettivo perseguito mediante il percorso didattico in questione. Nella metodologia della didattica laboratoriale, il momento costruttivo e ri-costruttivo viene definito come fase di *problem solving*, ossia di analisi e di interpretazione delle fonti, attuato attraverso una ricerca mirata delle informazioni necessarie per la ricostruzione di un fatto, in questo caso rappresentato dall'alimentazione dei soldati durante la Grande Guerra. Lo scopo di questa fase di lavoro di ricerca è quello di ottenere e confrontare le informazioni che emergono dalle tracce e dalle fonti, con l'obiettivo di costruire degli strumenti specifici utilizzabili per la loro presentazione (il prodotto analogico). Gli alunni sono stati informati dell'esposizione che sarebbe seguita, sia con l'obiettivo di implementare la motivazione e l'impegno nella redazione del supporto, che nella prospettiva della trasparenza e della condivisione delle aspettative nutrite nei loro confronti, cardini essenziali del lavoro laboratoriale. Nella realizzazione del prodotto finale gli alunni si sono avvalsi anche della carta d'identità della fonte, redatta a conclusione della visita alla *Mostra*, integrando fra

loro una pluralità di fonti differenti. La capacità di trarre informazioni utili alla ricostruzione di un fenomeno da fonti di diversa natura risponde a uno dei traguardi per lo sviluppo delle competenze storiche previsto dalle indicazioni ministeriali, elemento cardine della sperimentazione laboratoriale. Nella fase di produzione attiva e di rielaborazione di quanto appreso e osservato attraverso l'esperienza museale sono emerse diverse modalità di approccio al lavoro, nonché una moltitudine di idee differenti circa la struttura da conferire al lavoro finale. Questa fase di costruzione del testo e di esposizione dei risultati, come evidenzia Panciera, ha come suo obiettivo essenziale la socializzazione della ricerca e il recupero dell'aspetto narrativo, elementi centrali per supportare il processo di costruzione della conoscenza e di sviluppo dell'apprendimento¹⁰⁹. Nella realizzazione del materiale finale si è cercato di guidare i discenti nell'individuazione delle informazioni principali da inserire nel prodotto, secondo quanto prospettato dalle indicazioni teoriche alla base della didattica laboratoriale. All'interno del laboratorio, infatti, il compito del docente è quello di coordinatore del lavoro, di guida e di collaboratore nel processo di costruzione della conoscenza, non di impositore di nozioni e saperi. A conclusione del lavoro, gli alunni sono stati invitati ad esporre in plenaria il materiale prodotto, vestendo i panni di storici esperti di un determinato oggetto utilizzato dai soldati per la loro alimentazione. Per quanto concerne il rispetto dei ruoli assegnati, è stata rilevata una notevole capacità di applicazione da parte degli alunni, nonostante essi non fossero avvezzi alla didattica laboratoriale e al *cooperative learning*. Nella pagina seguente sono inserite le immagini dei lavori realizzati dai vari gruppi-esperti, le quali dimostrano le differenti modalità di lavoro dei gruppi e di presentazione dell'argomento.

¹⁰⁹ W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016.

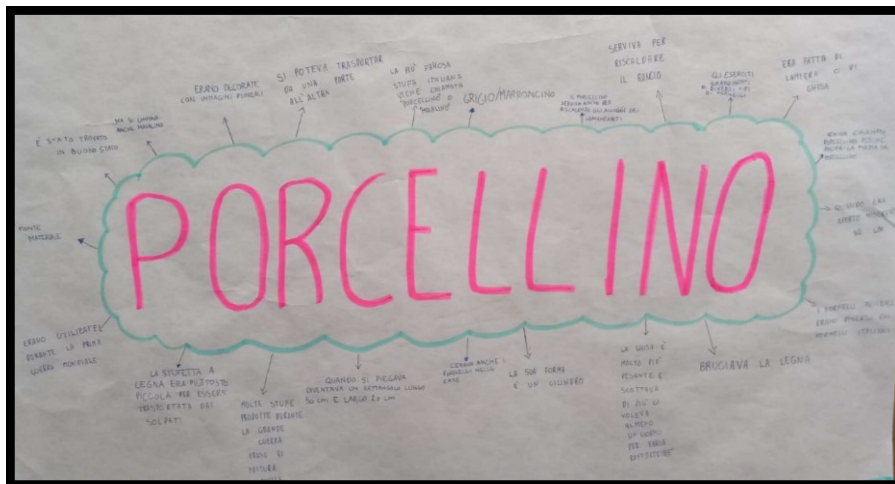


Figura 10. Gruppo "Il porcellino" - Lavoro strutturato con lo stile della mappa concettuale.

LO SCALDINO

Serviva la carota per accendere il fuoco sotto lo scaldino italiano, per comprare questo redolino venivano sovrapposti
 loro stessi e poi bruciati, una sottile striscia di
 chiamo retinale scaldino

Serviva per riscaldare il cibo

Dimensione piccola

Reperto: buono quasi integro

È fatto di ferro

Lo produceva un soldato

Era di colore grigio zincato e arrugginito

Si utilizzava soprattutto in montagna

Prodotto nella prima guerra mondiale (1914-1918)

È piuttosto leggero

Quello Austriaco è un po' più piccolo di quello italiano

Il Fornelletto Pieghibile Austriaco era costituito da un treppiede di stoffa, e poteva essere inserito nel tasca

Per riscaldare il pasto freddo serviva anche la paraffina (la paraffina è una sostanza infiammabile e continua a bruciare)

Un soldato ne aveva uno.

È semplice da trasportare

Quando era chiuso aveva una dimensione di circa 10cm per 5cm

Quando i retinali scaldavano erano realizzati dalle donne e dai bambini

di soldati

Figura 11. Gruppo "Lo scaldino" - Lavoro strutturato per punti.

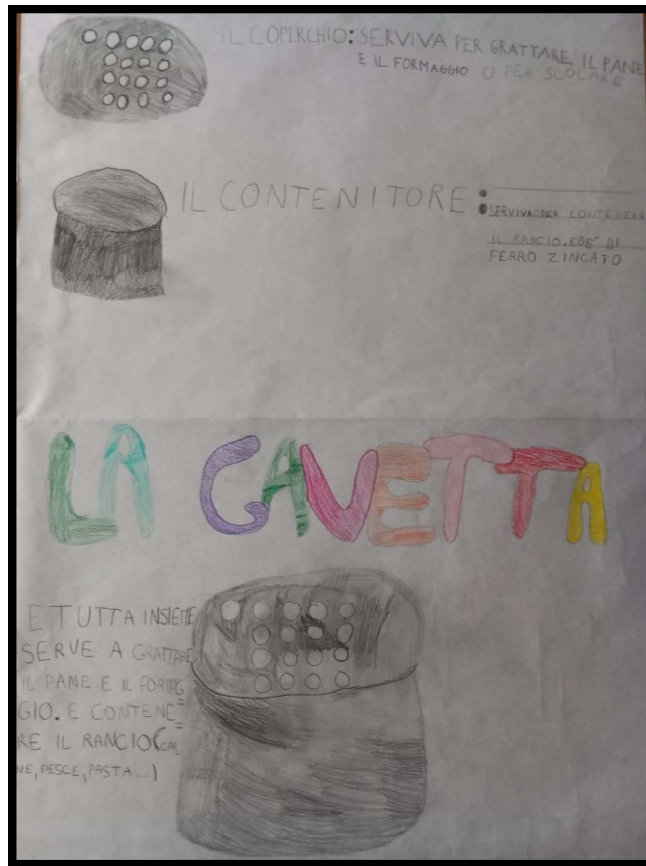


Figura 12. Gruppo "La gavetta" - Lavoro strutturato con immagini e testo esplicativo.

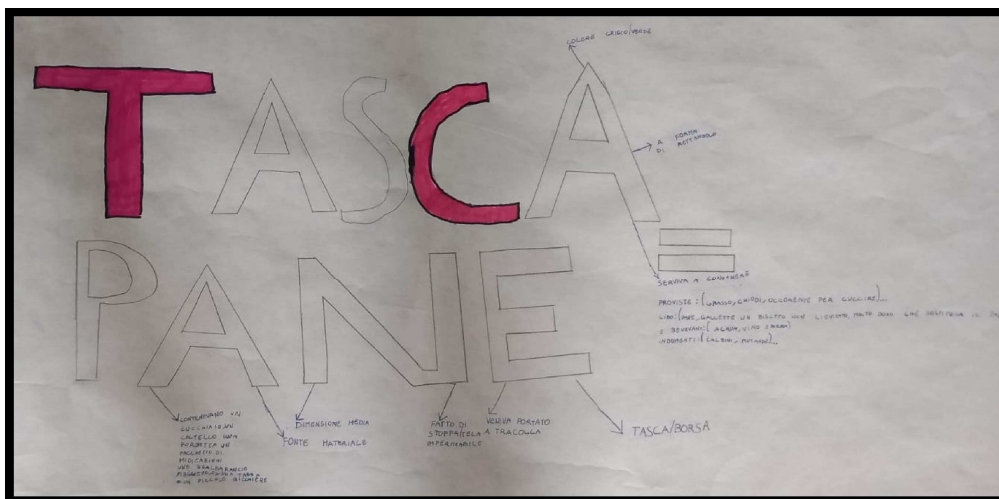


Figura 13. Gruppo "Il tascapane" - Lavoro strutturato con la modalità della mappa concettuale.

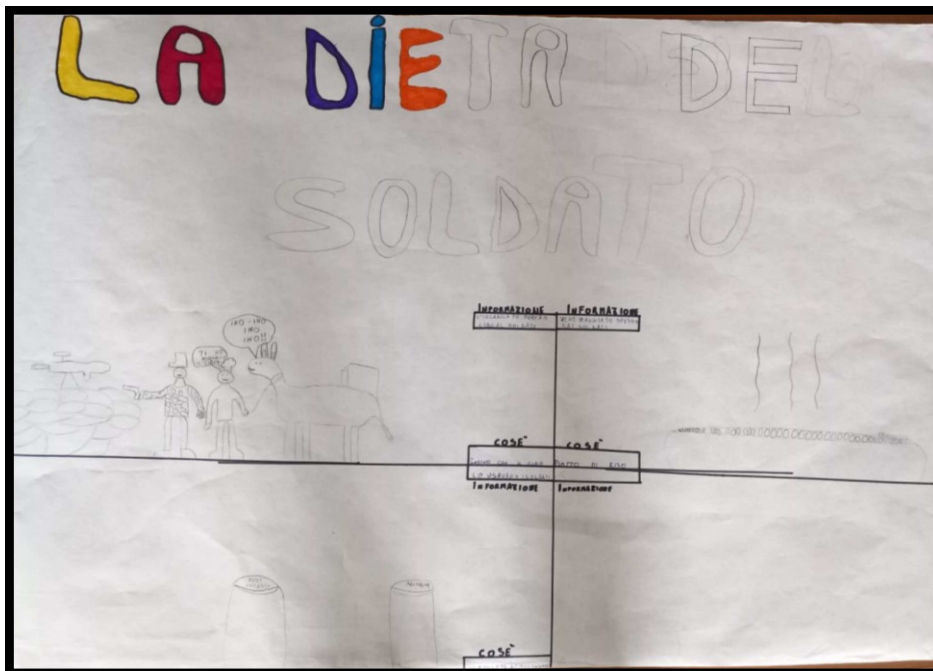


Figura 14. Gruppo "La dieta del soldato" - Lavoro strutturato con immagini e didascalie esplicative.

Il terzo incontro si è concluso con una fase metacognitiva, di riflessione e di collegamento della tematica affrontata con il tempo presente, creando un circolo virtuoso tra presente-passato-presente. Mediante una conversazione guidata da alcune domande-stimolo, realizzata attraverso la tecnica del *circle time*, gli studenti sono stati condotti a riflettere sulle connessioni esistenti tra l'argomento in analisi e il contesto di vita quotidiano. In questo modo, inoltre, gli alunni hanno avuto l'opportunità di far emergere le proprie personali idee e opinioni in relazione alla necessità essenziale per l'essere umano di alimentarsi, alle somiglianze e differenze tra l'alimentazione di ieri e di oggi, al territorio in cui vivono e alle sue caratteristiche, etc. Il dialogo instauratosi, in aggiunta, ha condotto all'emergere di riflessioni collegate all'attuale situazione europea, con riferimento alla guerra in Ucraina, alla mancanza di cibo e all'aumento dei prezzi degli alimenti. Si è evidenziata, in questo modo, una discreta consapevolezza degli studenti circa il panorama mondiale, la loro percezione della guerra, le sue conseguenze e le sue ricadute in ambito alimentare e sociale. Obiettivo intrinseco al laboratorio, infatti, è quello di favorire una riflessione metacognitiva in relazione alle connessioni esistenti tra il tempo presente e il tempo passato, per lo sviluppo di un circolo virtuoso

che costantemente collega presente, passato e futuro. La creazione di questi collegamenti permette di rendere gli allievi maggiormente consapevoli della ciclicità della storia e, al tempo stesso, agevola il docente nel presentare la disciplina come ancorata all'oggi, come elemento costitutivo la realtà di cui quotidianamente si fa esperienza. Attraverso questo momento dialogico, gli alunni hanno dimostrato la capacità di orientarsi criticamente nel presente, integrando l'attualità alla storia passata, sviluppando, in tal modo, una delle competenze storiche fondamentali. In tale momento riflessivo e metacognitivo, inoltre, si esplica la terza caratteristica fondante un laboratorio efficace e funzionale secondo la prospettiva di Brusa, ossia la scoperta finale. Secondo l'autore, infatti, «potremmo definire un buon laboratorio un sistema che predispone l'allievo a rifare una scoperta, già effettuata dal ricercatore», come accaduto nella presente sperimentazione¹¹⁰. Il laboratorio, in sostanza, deve rappresentare «una trappola per pensare che l'insegnante costruisce con intelligenza, in cui l'alunno cade e fa delle scoperte. L'idea che sta alla base dei 'buoni' laboratori è propria questa: far provare agli alunni il grande piacere della scoperta»¹¹¹. Mediante l'esperienza di didattica laboratoriale gli alunni sono stati condotti a una riflessione profonda, stimolata dagli enigmi iniziali, che li ha condotti in maniera naturale e volontaria a un'operazione di ricerca, di scoperta e di indagine, che ha rappresentato la base per l'instaurazione di un clima di piacere e di soddisfazione all'interno del gruppo-classe.

2.3.4 Quarto intervento

Il quarto incontro del viaggio nella storia dell'alimentazione dei soldati durante la Prima Guerra Mondiale si è configurato come momento conclusivo del percorso didattico sperimentale, nonché fase di valutazione finale delle conoscenze e delle competenze apprese dagli studenti. Nel processo valutativo è stato fatto riferimento

¹¹⁰ A. Brusa, Seminario di formazione degli insegnanti, "L'Officina dello storico" di Bergamo", Bergamo, intervento pubblicato dalla rivista *"Quaderni di Archivio Bergamasco"*, n. 2, 2008.

¹¹¹ Ibidem.

all'ottica trifocale promossa da Castoldi e Pellerey, progettando una verifica che permettesse di rilevare ed esaminare le tre dimensioni caratterizzanti la valutazione, ossia quella soggettiva, intersoggettiva e oggettiva¹¹². Per tale ragione, è stata proposta agli alunni una verifica semi-strutturata, inserita nell'Appendice (Allegato n. 3), volta a far emergere i saperi appresi e il livello di maturazione raggiunta in termini di abilità e di competenze sociali, polo oggettivo della valutazione. Il laboratorio progettato, in linea con la sua impostazione teorica generale, infatti, aveva come obiettivo, oltre quello di favorire l'incremento delle conoscenze e l'apprendimento di saperi, anche quello di incentivare la crescita degli studenti come individui, sia nella dimensione personale che in quella del gruppo. Lavorare sullo sviluppo delle competenze sociali e civiche, infatti, come sottolineato dalle *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* e dalle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, si configura come compito imprescindibile per l'educatore, fine da perseguire attraverso l'azione didattica quotidiana. In questo senso, il laboratorio di storia ha rappresentato il mezzo attraverso cui perseguire tale obiettivo, facilitando la coesione interna alla classe, stimolando il lavoro cooperativo, l'assunzione di compiti precisi e focalizzati, che implicavano il rispetto dei compagni e l'impegno costante per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Allo scopo di esaminare la dimensione soggettiva, nella prova di verifica è stata inserita una sezione relativa all'autovalutazione personale, strutturata attraverso una tabella che richiedeva agli alunni un momento metacognitivo di riflessione, volto ad indagare introspektivamente il proprio operato nel corso degli interventi. Dall'analisi delle risposte fornite all'autobiografia cognitiva, in linea generale, è emerso un impegno costante nelle fasi di lavoro didattico, nonché il rispetto nei confronti dei compagni e l'ascolto attento e attivo della docente e dell'esperto museale. Per quanto concerne la condivisione delle proprie idee finalizzata alla realizzazione del prodotto conclusivo del percorso, al contrario, la situazione si presentava piuttosto frastagliata. La classe, infatti, in questa dimensione, appariva suddivisa in due macro sezioni: alcuni studenti sostenevano di aver condiviso in maniera costante e attiva i

¹¹² M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2011; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

propri saperi, mentre altri ne sottolineavano una discontinuità. La verifica, inoltre, richiedeva la scrittura di alcune righe inerenti gli elementi principali che gli alunni ricordavano del viaggio nella storia dell'alimentazione dei soldati. In accordo con la docente di classe, è stato deciso di inserire tale quesito, in quanto le osservazioni sistematiche condotte nel corso dei vari interventi hanno consentito di comprendere alcuni aspetti dell'apprendimento dei discenti, ma non hanno permesso di cogliere il senso, il significato e le emozioni che i bambini hanno provato durante l'esperienza. In accordo con le ricerche del settore, si ritiene l'autovalutazione uno strumento didattico essenziale, sia per l'insegnante che per l'allievo ai fini di un miglioramento delle proprie prestazioni professionali. Tale interrogativo, in aggiunta, si è configurato come fondamentale per analizzare e comprendere l'efficacia del percorso didattico, in quanto ha messo in luce in maniera "spontanea" gli apprendimenti degli studenti.

Di seguito si riportano alcune risposte fornite dagli alunni in relazione al quesito «Cosa hai imparato dal nostro viaggio nella storia dell'alimentazione dei soldati durante la Grande Guerra?»

- «Le donne facevano i lavori degli uomini mentre gli uomini andavano a fare la guerra. Quando era ora di cena il cuoco preparava il cibo. Quando aveva finito di preparare il cibo lo caricava sul mulo. Il cuoco va insieme al mulo perché il cuoco sapeva dove erano i soldati».
- «Ho imparato che il cibo veniva portato da dei muli fino alle trincee e anche a volte venivano spediti dei pacchi dalle mamme e che avevano dietro delle scatolette che potevano mangiarle solo quando il comandante diceva che potevano mangiarle».
- «Ho imparato che mangiavano una porzione precisa (rancio) ogni giorno, se il rancio non arrivava il generale diceva di mangiare delle scatolette».
- «Che non avevano come noi tipo che non avevano i telefoni non avevano il cibo come noi tipo che non avevano le brioche non avevano i biscotti non avevano le pesche sciropate (ecc.)».
- «Le trappole per orsi, le trincee, le bombe, le armi, il filo spinato, la gavetta, il tascapane, il porcellino».

Dalle risposte fornite emerge come la maggior parte degli alunni abbia focalizzato l'attenzione sulla dieta dei soldati e sugli utensili a essa connessi, mentre altri abbiano deviato il loro *focus* di interesse su elementi secondari rispetto all'obiettivo di apprendimento. Sulla base di tali risultati, è possibile sostenere come l'intento di coinvolgere la totalità degli studenti nel percorso didattico si sia realizzato in maniera incompleta, in quanto non si è stati in grado di convogliare l'attenzione dell'intera classe sull'obiettivo di ricerca.

La sezione maggiormente personale della prova di verifica si è conclusa con il compito di scrivere breve pensiero sul percorso effettuato. Le risposte fornite dagli alunni sottolineano il gradimento del percorso, in particolare in relazione alla visita alla *Mostra*, evidenziando come la didattica museale rappresenti uno strumento motivazionale con notevoli potenzialità, che dovrebbe essere sfruttato maggiormente dai docenti.

Di seguito sono inserite le immagini di alcune riflessioni dei discenti.

• Scrivi un pensiero/commento sul viaggio nella storia che abbiamo percorso insieme (suggerimenti, cosa ti è piaciuto, cosa non ti è piaciuto, cosa avresti voluto fare, etc.).

MI È PIACIUTO LAVORARE A GRUPPI, NON MI È PIACIUTO QUANDO I COMPAGNI NON FACEVANO NIENTE.

• Scrivi un pensiero/commento sul viaggio nella storia che abbiamo percorso insieme (suggerimenti, cosa ti è piaciuto, cosa non ti è piaciuto, cosa avresti voluto fare, etc.).

MI È DISPIACIUTO CHE NON ABBIAMO STUDIATO ANCHE LE ARMI CHE USAVANO, LA COSA CHE MI È PIACIUTA DI PIÙ È STATO ANDARE AL MUSEO, VI CONSIGLIO DI FARE QUESTO VIAGGIO NELLA STORIA DELLA GRANDE GUERRA E RINGRAZIO L'ESPERTO CHE C'ERA AL MUSEO E RINGRAZZIO ANCHE ALESSIA
Grazie, Alessia

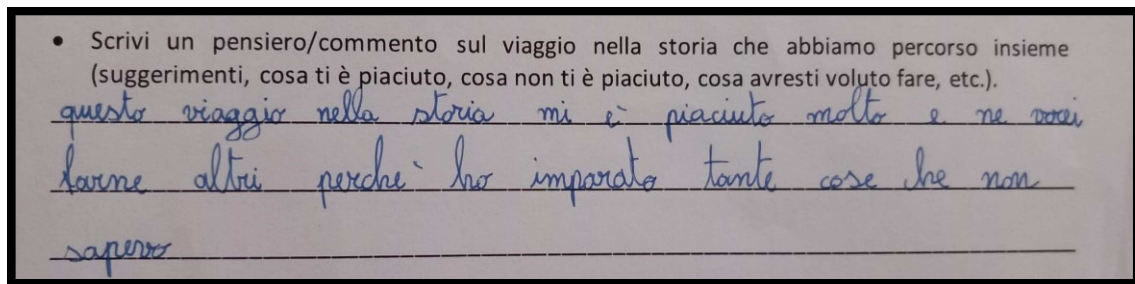


Figure 15, 16, 17. Riflessioni dei discenti in relazione al gradimento del percorso didattico sperimentale.

Come è possibile notare dalle fotografie, il primo commento fa riferimento al lavoro di gruppo svolto durante il percorso laboratoriale, sottolineando l'importanza della collaborazione e dell'aiuto reciproco per il perseguimento di un obiettivo finale. I due commenti seguenti, invece, dimostrano il gradimento dell'esperienza immersiva effettuata attraverso la visita alla *Mostra*, avvalorando la tesi relativa alla valenza e alla validità della didattica museale ai fini della costruzione della conoscenza e dello sviluppo di un sapere radicato e, soprattutto, motivato negli alunni.

La sezione oggettiva della prova di verifica finale richiedeva agli alunni di immergersi nei panni di un cuoco militare e di scrivere gli alimenti e i piatti che avrebbe potuto cucinare per i soldati al fronte. Viene qui riportata la consegna assegnata agli studenti *"Sei un cuoco militare durante la Prima Guerra Mondiale in Valsugana. Scrivi tutti gli alimenti e i piatti che puoi cucinare per i soldati. (Pensa al territorio in cui ci troviamo, ovvero la Valsugana e le informazioni che hai raccolto attraverso il nostro viaggio nella storia)"*.

La strutturazione di questo esercizio, nodo nevralgico della prova, ha permesso di riproporre, con delle lievi modifiche, la verifica delle preconoscenze presentata ad inizio percorso didattico, con l'intento di rendere evidente la maturazione delle conoscenze e lo sviluppo dei saperi da parte degli alunni. Dal confronto dei lavori *pre* e *post* progetto, infatti, si evince, nella totalità dei casi, l'incremento di conoscenze circa l'oggetto centrale della sperimentazione, desumibile dalla scrittura di un numero elevato di alimenti coltivati nel territorio di vita degli alunni (media di 13 alimenti, numero massimo 22, numero minimo 7). Per molti studenti è possibile osservare una discreta precisione nell'elencazione dei cibi (ad esempio, carne di mucca e non carne nella sua

accezione generale, acciughe, uva, mele, etc.), indice della loro attenzione e dell'interesse prestato al momento delle spiegazioni realizzate dalla docente e dall'esperto museale. La riproposta di tale quesito, inoltre, è stata realizzata con l'intento di favorire un processo autovalutativo e riflessivo da parte dei discenti, i quali hanno avuto l'opportunità di confrontare le risposte ingenue fornite nel primo incontro con quelle "competenti", "scientifiche". Gli alunni hanno dimostrato incredulità di fronte alla quantità di informazioni apprese attraverso un'esperienza da loro definita come un "gioco interessante e divertente", sottolineando, ancora una volta, l'estrema valenza della didattica dell'oggetto e della didattica museale quali strumenti di apprendimento situato e profondo. Al contempo, le risposte degli studenti mettono in rilievo la maturazione di una consapevolezza territoriale radicata, dimostrando come la storia, nella sua prospettiva locale, agevoli l'acquisizione di identità territoriale nei soggetti, nonché una maggior conoscenza dell'ambiente di vita.

La dimensione intersoggettiva della valutazione è stata analizzata mediante la strutturazione di un momento dialogico in cui gli studenti hanno avuto la possibilità di esplicitare un giudizio sul lavoro svolto dai compagni e dalle valutazioni *in itinere* effettuate nel corso degli interventi.

Il quarto incontro si è concluso con la proposta di un gioco di associazione, in cui si richiedeva agli alunni di associare le immagini degli oggetti analizzati nel percorso storico con delle parole o delle brevi frasi esplicative degli stessi, fornendo una motivazione del loro collegamento. L'aspetto ludico dell'attività ha permesso di trasformare quello che avrebbe potuto rappresentare un momento di tensione valutativa in un'attività piacevole per gli alunni, favorendo la libera esplicitazione di idee e agevolando l'emergere delle conoscenze e delle competenze acquisite e maturate. A seguito di una riflessione critica, è possibile affermare la validità e l'efficacia di tale gioco, in quanto esso ha permesso di analizzare una pluralità di competenze differenti, con particolare *focus* su quelle storiche. La diversa tipologia di spiegazione fornita dagli studenti in relazione all'associazione tra parola e immagine, il suo differente grado di approfondimento e la capacità di cogliere sfumature ed elementi marginali, non immediatamente ricollegabili a un determinato oggetto, hanno permesso di analizzare

il livello di comprensione profonda dell'argomento da parte dei discenti. Inoltre, tale attività ha reso evidente l'importanza del momento di socializzazione del sapere, attuato nel progetto mediante l'esposizione dei prodotti finali da parte dei gruppi-esperti. In relazione a ciò, infatti, la precisione con cui gli alunni hanno fornito la spiegazione ai compagni si è rivelata direttamente proporzionale alla loro capacità successiva di associare i concetti. La fase di socializzazione del sapere, infatti, costituisce un elemento centrale della metodologia laboratoriale, poiché permette di rendere manifesto il percorso di costruzione del sapere storico e di acquisizione di nuove conoscenze e competenze da parte dei discenti. L'attività associativa si è successivamente trasformata in un *Memory*, attraverso cui gli alunni hanno avuto ulteriore occasione per dimostrare i saperi maturati attraverso il percorso didattico sperimentale.

Il laboratorio didattico di apprendimento della storia, come accennato nelle pagine precedenti, prevede nella sua attuazione l'adozione della pratica del *peer tutoring*. Attraverso tale metodologia di lavoro, un gruppo di alunni esperti presenta un argomento o un aspetto peculiare di un fenomeno alla classe, con l'obiettivo di esporre ai compagni i saperi e le conoscenze apprese attraverso la sua analisi e il suo approfondimento. Nel presente caso, è possibile sostenere come la tecnica in questione si sia rivelata profondamente efficace, in quanto nell'attività associativa tutti gli alunni sono stati in grado di fornire delle spiegazioni coerenti, motivate e precise, che denotano sia comprensione dell'argomento che attenzione nel momento espositivo.

La valutazione finale complessiva del percorso è stata attuata sulla base delle numerose osservazioni *in itinere* realizzate nel corso degli incontri, della verifica oggettiva finale, del prodotto conclusivo del laboratorio, ossia il cartellone, analizzato secondo una *check-list*, e del livello di partecipazione attiva, di rispetto e di coinvolgimento dimostrati dai discenti nel corso delle attività. Le valutazioni sono state condivise e concordate con l'insegnante di classe e comunicate agli alunni, corredandole di una spiegazione.

Bibliografia

- A. Bortolotti et al., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- A. Brusa, *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- A. Brusa, Seminario di formazione degli insegnanti, "L'Officina dello storico" di Bergamo, Bergamo, intervento pubblicato dalla rivista "Quaderni di Archivio Bergamasco", n. 2, 2008.
- A. Brusa, *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*, Roma, Carrocci Editore, 2022.
- B. Borghi, C. Venturoli, *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, Bologna, Pàtron, 2009.
- B. Borghi, *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*, Bologna, Pàtron, 2016.
- B. M. Varisco, *Costruttivismo socioculturale*, Roma, Carocci Editore, 2002.
- C. Canedella, V. Pandiani, *A scuola di museo!*, Rimini, Iniziative, 2014.
- C. Francucci, *Museo come territorio di esperienza*, Mantova, Corraini, 2016.
- C. Laneve, *La didattica museale verso un significato forte*, in AA. VV., *La didattica museale - Atti del convegno*, Foggia, Museo civico, Bari, Edipuglia, 1990.
- C. Laneve, *Il campo della didattica*, Brescia, La Scuola, 1997.
- C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio*, Brescia, La Scuola Editore, 2014.
- C. Tosco, *I beni culturali. Storia tutela e valorizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018 (2018/C 189/01).
- E. Hooper- Greenhill, *Museums and their Visitors*, Londra, Routledge, 1994.
- E. Musci, *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, Edises, 2014.
- F. Frabboni, G. L. Zucchini, *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizione, storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.
- F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma, Laterza, 2004.
- F. Zuccoli, *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Bergamo, Junior, 2014.

- G. Angelozzi, C. Casanova, *La storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento*, Roma, Carocci Editore, 2003.
- G. Boscarino, "La didattica laboratoriale nella scuola della Riforma", in *Scuola e Didattica*, 9, INDIRE, 2004.
- G. Di Caro et al., *Storia e storie settoriali. Per le scuole superiori. Con e-book. Con espansione online*, Milano, D Scuola S.p.A., 2014.
- G. Franceschini, *Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti della scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Bologna, CLUEB, 2012.
- G. Ielen, L. Giroto, *Al fronte con Paolo Monelli. Valsugana Lagorai orientale. I luoghi e i volti de «le scarpe al sole»*, Scurelle, Litodelta, 2008.
- G. Wiggings, J. McTighe, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS – Libreria Ateneo Salesiano, 2004.
- G. Wiggings, J. McTighe, *Fare progettazione. La "partica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS – Libreria Ateneo Salesiano, 2004.
- H. De Varines, *Radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Bologna, CLUEB, 2005.
- H. Girardet, *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*, Carocci Editore, Roma 2004.
- I. Mattozzi, *Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia*, in P. Roseti (a cura di), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente* (1988), Nicola Milano Editore 1992.
- I. Mattozzi, *Un curricolo per la storia. Proposte curriculari ed esperienze didattiche per la scuola Elementare*, Bologna, Cappelli, 2001.
- I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, I Quaderni di Clio '92, 2003.
- I. Mattozzi, "Premessa all'uso delle fonti", relazione al convegno "Storia e didattica", Torino 16-17 maggio 2003, in C. Vernizzi (a cura di) *Storia e didattica. Atti del convegno regionale*, Ufficio Scolastico regionale del Piemonte, Torino, 2004.
- J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Editore, 1967.

- K. Gibbs et al., *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, Ferrara, EDISAI srl, 2007.
- L. Landi, *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci Editore, 2006.
- L. Todaro, "Profili della ricerca storico-educativa tra "microstoria" e "storie dal basso", in *Quale identità per la storia dell'educazione?* 6:5, 2013.
- M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di C. Strada Janovic, Torino, Einaudi, 1988.
- M. Belladelli, Ferrari, *Rapporto tra gruppo classe e laboratorio: il ruolo dei laboratori*, 2010.
- M. Bloch, *Apologia della storia* (1949), Einaudi, Torino 1981.
- M. Campagnaro, *La grande guerra raccontata ai ragazzi*, Roma, Donzelli, 2015.
- M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci Editore, 2011.
- M. Giancotti, *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*, Milano, Mondadori Università, 2022.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- M. Sani, A. Trombini, *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Compositori, 2003.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Firenze, Le Monnier, 2012, (D.M. 254/12).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018.
- P. Appari, "La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna", in *L'Educatore – AnnoLVI*, n.11, 2020.
- P. Bernardi, F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico. Seconda edizione*, Torino, UTET Università, 2012.
- P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola Editrice, 2017.
- P. De Socio, C. Piva, *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*, Roma, Carrocci Editore, 2005.

- P. Monelli, *Le scarpe al sole: Cronache di gaie e tristi avventure di alpini, di muli e di vino*, Milano, Ugo Mursia Editore, 2016.
- R. Dondarini, *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, CLUEB, Bologna, 1999.
- R. Dondarini, "Le prospettive della didattica della storia. Storia globale e dimensione locale", in *Storia e Futuro Rivista di storia e storiografia*, 10, 2005.
- R. Dondarini, *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*, Bologna, Pàtron, 2007.
- R. Dondarini, L. Guerra, *Un patrimonio per il Patrimonio*. In: Un patrimonio di esperienza sulla didattica del Patrimonio. Bologna, Pàtron Editore, 2008.
- S. Vicari, D. Lucangeli, et alii, *Guerra. Le parole per dirla*, Trento, Erickson, 2022.
- W. Panciera, P. Preto, "Storia locale e Storia generale" in *Chioggia. Rivista di studi e ricerche*, 20, 2002.
- W. Panciera, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Milano, Mondadori Education S.p.A., 2007.
- W. Panciera, *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2016.

Sitografia

- B. Borghi, R. Dondarini, Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1–20, 2019.
<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>. Consultato in data 01/02/2023.
- "Brain storming". *Treccani*, 2010. www.treccani.it/vocabolario/brain-storming/. Consultato in data 05/01/2023.
- "Metodologia". *Treccani*, 2010. www.treccani.it/vocabolario/metodologia/. Consultato in data 03/01/2023.
- "Microstoria". *Treccani*, 2010.
https://www.treccani.it/enciclopedia/microstoria_%28Dizionario-di-Storia%29/. Consultato in data 24/01/2023.

M. Gusso, M. Medi, *Competenze storiche e le loro articolazioni*, 2011.

https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7036. Consultato in data 18/01/2023.

National Research Council. 2012. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.

<https://doi.org/10.17226/13165>. Consultato in data 30/01/2023.

Appendice

Allegato n. 1.

Documento contenente le principali informazioni sulla Grande Guerra consegnato durante il primo intervento didattico.

LA PRIMA GUERRA MONDIALE



Più di 100 anni fa, dal 1914 al 1918, ci fu una guerra lunga e crudele che coinvolse moltissime nazioni. I principali Stati coinvolti furono Germania, Austria-Ungheria, Italia, Gran Bretagna, Francia, Russia, Stati Uniti.

Tanti soldati lasciarono le loro case per combattere dentro gallerie scavate nel fango, sui monti coperti di neve, sulle navi nel mare e negli aerei nel cielo. Nelle campagne, anche nelle nostre zone, le mamme facevano lavori da uomini e i bambini le aiutavano. Nelle città c'era poco da mangiare e la vita era molto difficile, ma i bambini continuavano ad andare a scuola, a giocare, leggevano e speravano che un giorno i loro papà-soldato sarebbero tornati a casa. Questa è la Prima Guerra Mondiale, anche chiamata "Grande Guerra".



Cartina riportante i principali Stati coinvolti nella Prima Guerra Mondiale.

Alcune testimonianze dei soldati che hanno partecipato alla Prima Guerra Mondiale

“Alla sera quando arriva la distribuzione del pane ci fanno gelare di freddo. Si aspetta un'ora o due fuori dalle baracche, poi arriva il pane, una pagnotta di due chili diviso dieci prigionieri. Nel dividere il pane ci nasce sempre baruffe, perché la razione differisce sempre di qualche grammo l'una dall'altra, e si prende gli accidenti chi taglia il pane”.
 Settimio Damiani

“dunque vi dico che io sono in ottima salute e come spero di tutti voialtri in familia perché la salute non mai ditemi un po della campania se va bene o male perche o molto piacere di sapere e poi appena avete fatto la battanda sapere quanto frumento avete fatto perche sto melio chome sia la vida se cè dellua molta o poca se mi mandate adire di questo arebbe molto piacere di sapere un po della campania”.

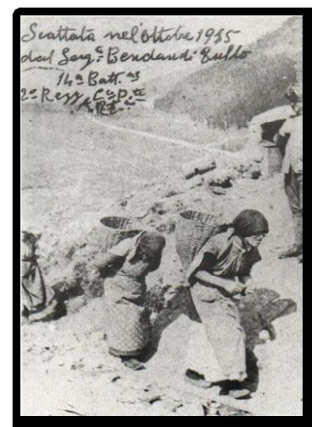
“Allora, vi dico che sono in ottima salute e spero che anche voi tutti in famiglia siate in salute.. Ma raccontatemi un po’ della campagna, se va bene o male, perché mi interessa molto saperlo. Poi quando avete fatto il raccolto fatemi sapere quanto frumento avete tagliato perché sto meglio se so se ce n’è molto o poco.. Se mi fate sapere qualcosa della campagna mi farebbe molto piacere”.

(Lettera del soldato Valentino Campadelli ai genitori, 19 luglio 1915)

“Dunque io ti ringrazio della tua premura che mi hai mandato dei denari quello che direi che la pasqua abbiamo fatto una pasqua magra perché andare all’osteria si spende i soldi poi si sta male perché non sa uno nemmeno fare da mangiare e bere vino costa la botiglia L. 1,50 e al litro L. 1 poi e roba poco buona”.

“Io ti ringrazio del tuo interesse e di avermi mandato dei soldi. Ti racconto che abbiamo trascorso una Pasqua molto povera perché per andare all’osteria si devono spendere molti soldi, poi si sta male perché il cuoco non sa cucinare e per bere un litro di vino bisogna spendere 1.50 lire e non è un vino molto buono”.

(Lettera del soldato Primo Ognibene alla moglie, 24 aprile 1916)



Allegato n. 2.

Carta di identità della fonte, consegnata agli studenti durante il secondo intervento didattico.

L'alimentazione del soldato e gli oggetti utilizzati durante la Prima Guerra Mondiale in Valsugana

OGGETTO:

TIPO DI FONTE (orale, scritta, materiale, iconografica):



A COSA SERVIVA (Ipotesi prima della spiegazione dell'esperto):

DOVE È CONSERVATO:

CHI L'HA PRODOTTO (se si può sapere):

QUANDO È STATO PRODOTTO:

DI CHE MATERIALE È:

PROVENIENZA (se si può sapere):

BREVE DESCRIZIONE (colore, forma, dimensione...):

STATO DI CONSERVAZIONE:

OTTIMO (reperito integro)

BUONO (reperito quasi integro)

DISCRETO (frammento da cui si possono ricavare informazioni)

PESSIMO (frammento da cui non si possono ricavare informazioni o poche informazioni)

A COSA SERVIVA? (Informazioni ricavate dalla spiegazione dell'esperto):

Allegato n. 3.

Scheda di verifica semi-strutturata consegnata durante l'incontro conclusivo del percorso didattico sperimentale.

Alla prova!

Sei un cuoco militare durante la Prima Guerra Mondiale in Valsugana. Scrivi tutti gli alimenti e i piatti che puoi cucinare per i soldati. (Pensa al territorio in cui ci troviamo, ovvero la Valsugana, e le informazioni che hai raccolto attraverso il nostro viaggio nella storia).

A large rectangular box with a thick black border, containing horizontal lines for writing. The box is empty and occupies the lower half of the page.

Scrivi 5 parole o brevi frasi collegate a _____ (nome dell'oggetto analizzato) per te fondamentali:

Autovalutazione studente: completa la tabella in base a come hai lavorato nel gruppo nel nostro percorso insieme.

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Raramente
Ho lavorato con serietà				
Ho trattato i compagni con rispetto				
Ho ascoltato con attenzione (compagni e insegnante)				
Ho condiviso le mie idee				
Ho aiutato a portare a termine il lavoro				
Ho condiviso i materiali				
Ho rispettato il mio ruolo				
Ho imparato ascoltando compagni, insegnati ed esperto				

Cosa hai imparato dal nostro viaggio nella storia dell'alimentazione dei soldati durante la Grande Guerra?

Scrivi un pensiero/commento sul viaggio nella storia che abbiamo percorso insieme (suggerimenti, cosa ti è piaciuto, cosa non ti è piaciuto, cosa avresti voluto fare, etc.).

Grazie, Alessia

Ringraziamenti

In conclusione, vorrei dedicare qualche riga a tutti coloro che mi sono stati vicini in questo percorso di crescita personale e professionale.

Desidero ringraziare il mio relatore, il Professor Andrea Savio, per la disponibilità, la gentilezza e l'attenzione dimostrate durante la stesura dell'elaborato e nelle fasi precedenti a questa, oltre che per il piacere e il coinvolgimento provati nell'ascolto delle Sue lezioni.

Ringrazio tutta la mia famiglia per il sostegno costante e affettuoso quotidianamente dimostratomi. In particolare, ringrazio mamma e papà poiché è grazie ai loro insegnamenti e al loro supporto che oggi sono quella che sono. I miei genitori, le persone che mi hanno sostenuta in tutto il percorso universitario, aiutandomi nei momenti difficili e gioendo per i miei successi. Senza di loro tutto questo non sarebbe stato possibile. Ringrazio mio fratello, Federico, sempre disponibile nel consigliarmi riguardo gli aspetti grafici ed estetici dei testi.

Un grazie, accompagnato da un velo di tristezza, ai miei nonni, che da lassù mi hanno dolcemente accompagnata verso il traguardo finale, verso il mio sogno più grande, essere un'insegnante.