



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



Dipartimento di Scienze
Storiche, Geografiche e
dell'Antichità

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

OUTDOOR LEARNING: UNA SINERGIA TRA DENTRO E FUORI

Profilo professionale di un insegnante supportivo che abbraccia
l'approccio della didattica all'aperto

Relatore
Prof.ssa Lorena Rocca

Laureanda
Martina Maria Rancan

Matricola
1145259

Anno accademico: 2020/2021

*Alla "mia" Danimarca,
per ogni singolo ricordo indelebile*

Indice

Introduzione	4
Capitolo 1 - Cornice teorica in prospettiva geografica per una didattica all'aperto.....	7
1.1 L'educazione alla sostenibilità: un'educazione necessaria quanto urgente	7
1.2 Il paradigma umanista della geografia e la metafora delle cinque porte	16
1.3 La geografia <i>outdoor</i>	26
Capitolo 2 - Cornice teorica in prospettiva pedagogica per una didattica all'aperto	34
2.1 L'approccio <i>outdoor</i> tra passato e presente.....	34
2.2 Anche fuori si impara: dall' <i>Outdoor Education</i> all' <i>Outdoor Learning</i>	43
2.2.1 La mia esperienza in un <i>Forest kindergarten</i> danese	52
2.3 Gli elementi costitutivi dell' <i>Outdoor Learning</i>	55
Capitolo 3 - Le competenze professionali: un <i>focus</i> sull'insegnante supportivo	62
3.1 Il profilo professionale del docente italiano	62
3.2 Gli stili di insegnamento (de) motivanti.....	75
3.3 Come favorire lo stile motivante	84
Capitolo 4 - Verso il profilo professionale del docente che alterna <i>indoor</i> e <i>outdoor</i> ...	93
4.1 Dal modello del divieto al modello del possibile nella didattica all'aperto.....	93
4.1.1 Il ruolo dell'educatore in un <i>Forest kindergarten</i> danese.....	102
4.2 Il profilo professionale del docente supportivo che abbraccia la didattica all'aperto	106
Conclusioni.....	119
Bibliografia.....	122
Sitografia.....	132

Introduzione

Negli ultimi anni si sono sviluppate delle numerose e assai diversificate esperienze formative, caratterizzate dall'idea condivisa secondo cui l'immersione nell'ambiente esterno riesce a favorire l'apporto di notevoli benefici, i quali interessano sia i docenti e sia gli studenti e, di conseguenza, tali vantaggi sembrano riflettersi anche sulla qualità del processo di insegnamento e di apprendimento (Giorda & Rosmo, 2021).

Nonostante la tematica dell'insegnamento all'aperto possa apparire come una vera e propria innovazione in ambito pedagogico, essa in realtà attraversa la storia dell'educazione e riaffiora a partire dalle riflessioni di molteplici pedagogisti che, tra il XVIII e il XX secolo, si sono interrogati sul ruolo giocato dall'ambiente esterno nell'educazione infantile (Farné & Agostini, 2014).

Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel sono solo alcuni dei teorici che, in tal senso, hanno riflettuto sull'importanza di formare i bambini anche andando oltre lo spazio dell'aula scolastica (Schenetti & Guerra, 2018).

Proprio l'approccio dell'*Outdoor Learning*, che si riferisce specificamente al contesto formale, ovvero a quello scolastico, e che prevede una vera e propria sinergia tra l'ambiente *indoor* e quello *outdoor*, rappresenta il fulcro del presente elaborato. Quest'ultimo si pone come principale intento quello di rispondere alla domanda di ricerca che ha orientato l'intero percorso: "Qual è il profilo professionale richiesto ad un insegnante supportivo che abbraccia l'approccio dell'*Outdoor Learning*?".

La motivazione che si cela dietro alla scelta di tale tematica è profondamente connessa alla mia esperienza Erasmus a Copenhagen. Durante il primo semestre dell'anno accademico 2020/21, in veste di studentessa presso l'*University College* di Copenhagen (*KP University*), ho avuto l'occasione di svolgere una breve ma significativa esperienza di osservazione in un *Forest kindergarten* danese. Immersa in una realtà educativa che attuava delle proposte basate sull'approccio della didattica all'aperto, inevitabilmente declinato in relazione alle caratteristiche di tale Paese, ho potuto osservare il ruolo dell'*outdoor pedagogue* danese. Una volta rientrata in Italia, quindi, mi sono chiesta quali fossero le competenze richieste all'insegnante italiano che sceglie di adottare questo approccio.

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca formulata e sopra esposta, l'elaborato è stato suddiviso in quattro sezioni differenti ma strettamente integrate tra di loro.

Il primo capitolo delinea una cornice teorica in chiave geografica con l'intento di introdurre l'approccio della didattica all'aperto. A partire dalla necessità di considerare l'ambiente esterno come uno spazio vissuto e, coerentemente, di riflettere circa la valenza della corrente della Geografia umanista e delle cosiddette "cinque porte della geografia", l'*Outdoor Learning* assume una funzione di rilievo all'interno della disciplina geografica. In tale ottica, quest'ultima non viene concepita come mnemonica e nozionistica, poiché promuove l'utilizzo di metodi attivi, l'esplorazione diretta e l'apprendimento esperienziale, potenziando e incrementando così le competenze di cittadinanza attiva degli studenti.

Il secondo capitolo ha l'obiettivo di definire in chiave pedagogica le peculiarità dell'*Outdoor Learning*. Innanzitutto, viene proposto un breve *excursus* storico che mette in luce il pensiero pedagogico di alcuni teorici dell'educazione, i quali hanno contribuito alla sua connotazione. Dopo aver evidenziato i benefici associati all'esperienza all'aperto, viene definito l'approccio dell'*Outdoor Learning*, un concetto assai ampio e articolato, dal momento che può essere applicato in modo differente in relazione ai diversi Paesi. In tal senso, per far cogliere, almeno in parte, la consistente varietà delle proposte formative connesse a tale tematica, sono narrati alcuni aspetti salienti dell'esperienza nel *Forest kindergarten* danese. Infine, sono illustrati gli elementi costitutivi dell'approccio didattico.

Il terzo capitolo mira a presentare il profilo professionale del docente italiano proposto nel documento ministeriale *Sviluppo professionale e qualità della formazione continua* del 2018, a partire dall'analisi dei dodici standard professionali in esso descritti. Ponendo poi un particolare *focus* sulle competenze emotivo-relazionali richieste a tale insegnante, sono esplicitate le caratteristiche degli stili di insegnamento che si contraddistinguono come motivanti e, viceversa, come demotivanti. Sottolineando l'indubbia efficacia dei primi, sono condivise alcune strategie mirate a favorire la promozione di uno stile di insegnamento motivante.

Infine, il quarto e ultimo capitolo ha l'intento di descrivere le qualità dell'insegnante che abbraccia l'approccio dell'*Outdoor Learning*, il quale si connota come un docente supportivo e, quindi, come un vero e proprio sostenitore del modello didattico del possibile. Queste peculiarità emergono anche dal racconto della *field experience* svolta in Danimarca a stretto contatto con la figura dell'*outdoor pedagogue*. Al termine di tale capitolo, in relazione ai dodici standard professionali delineati dalla normativa italiana, viene stilato il profilo professionale dell'insegnante supportivo che abbraccia l'approccio dell'*Outdoor Learning*.

Capitolo 1

Cornice teorica in prospettiva geografica per una didattica all'aperto

1.1 L'educazione alla sostenibilità: un'educazione necessaria quanto urgente

Un senso di “non appartenenza” al territorio (Augé, 1993) spicca all'interno della civiltà occidentale. Questo si verifica soprattutto quando gli individui non instaurano un legame con il luogo in cui vivono e, per tale motivo, emerge un sentimento di estraneità in relazione a quest'ultimo (Scarlatti, 2020).

La diffusione delle tecnologie, la conformazione delle città e l'intensità dei ritmi di lavoro sono solo alcuni dei fattori che hanno contribuito ad allontanare gradualmente l'uomo dal suo ambiente di vita, il quale viene spesso connotato come un qualcosa di estraneo, distante e dimenticato.

Al contempo, in un'epoca storica “surmoderna” (Augé, 1993), contraddistinta perciò da un'esasperata molteplicità di stimoli, consumi e cambiamenti, anche le esperienze che i più piccoli vivono all'aria aperta sono sempre più sporadiche. Come sostiene il pedagogista americano Richard Louv (2006), il contatto con il mondo naturale risulta essere compromesso dal momento che sono innumerevoli le restrizioni e le limitazioni imposte dagli adulti al gioco all'aria aperta dei bambini. Tali divieti impediscono infatti la creazione di un legame diretto e autentico con l'ambiente. Nelle generazioni più giovani è possibile, dunque, notare uno squilibrio tra mente e corpo, infatti le esperienze primarie, tra cui ascoltare, annusare, vedere e assaggiare, sembrano essere state sostituite da quelle secondarie, che sono mediate da altri e non fruite in prima persona. In tal senso, la televisione è per eccellenza lo strumento che propone delle esperienze indirette, circoscritte e limitate. Nel momento in cui, però, come dichiarava Dewey, le esperienze primarie vengono sostituite da quelle secondarie in modo eccessivo e spropositato, soprattutto nei primi anni di vita, il rischio che si presenta è quello della spersonalizzazione della vita umana (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011). Coerentemente, poiché l'abilità di conoscere per via diretta il mondo si sta perdendo progressivamente, anche il “senso del luogo” nei più piccoli, ossia la sensazione di appartenere ad un determinato ambiente, elemento indispensabile al

fine di promuovere comportamenti responsabili e consapevoli, appare sempre più difficile da sviluppare (Mortari, 2008).

In linea con ciò, sebbene siano numerosi gli studi che testimoniano i benefici dello stare all'aria aperta (Waller et al., 2010), la quotidianità dei più piccoli appare impregnata di attività scolastiche ed extrascolastiche programmate, che spesso tolgono loro la possibilità di trascorrere qualche ora a diretto contatto con lo spazio esterno. Il mondo naturale sembra pertanto essere in misura sempre crescente più un'astrazione che una realtà, un qualcosa da osservare con un certo grado di distacco.

Tale alienazione dalla natura può comportare purtroppo una serie di problematiche che si possono riscontrare nei più piccoli già negli anni prescolari. Capacità sensoriali atrofizzate, attenzione ridotta, iperstimolazione visivo-uditiva, riduzione della forza fisica, sistema immunitario più debole, difficoltà nella gestione delle emozioni e sedentarietà sembrano essere il risultato di un vero e proprio "bisogno di natura" e della mancanza di una relazione profonda con essa (Louv, 2006).

In realtà, la possibilità di sporcarsi, di giocare nell'ambiente naturale e di sperimentare con i propri sensi è un diritto fondamentale dei bambini, è quello che viene descritto da Zavalloni (2008) come "diritto alla natura" e, in quanto tale, merita di essere ascoltato e rispettato. L'invito è dunque quello di offrire ai più piccoli una maggiore quantità di tempo da trascorrere all'aria aperta, evitando di segregarli in spazi chiusi e permettendo loro di vivere la natura in un modo meno episodico e saltuario.

Proprio quest'ultima "è divenuta il centro di una delle più grandi preoccupazioni del mondo contemporaneo" (Frémont, 2014, p. 181), poiché è stata spesso concepita come un mero oggetto, una risorsa illimitata, un bene inesauribile. In tal senso, il Premio Nobel per la chimica Paul Crutzen definisce l'epoca attuale dell'"antropocene", dal momento che risulta essere caratterizzata dalla supremazia dell'uomo sulla natura, il quale sembra aver perso il legame di empatia che nutriva nei confronti della Terra (Dato, Ladogana, & Taverna, 2018).

In particolare, secondo quanto affermato da Benetton (2018), il considerevole sviluppo scientifico e tecnologico, che contraddistingue il mondo occidentale, avrebbe favorito l'emergere di atteggiamenti antiecológicos e di dominazione della specie umana sulla natura.

L'uomo per troppo tempo ha considerato se stesso come proprietario del mondo naturale e, proprio tale credenza, ha provocato un lento ma inesorabile scollamento dall'ambiente e, per di più, a partire dal secolo scorso, ha dato avvio ad una grave crisi ambientale. È così venuta meno la percezione di un'appartenenza comune, a vantaggio di "un unico punto di vista: quello dell'utilizzabilità, della profittabilità, dello sfruttamento" (Mottana, Barioglio, & Martino, 2018, p. 23).

Prendere consapevolezza di ciò, soffermandosi a riflettere sulle politiche finora promosse e sugli impatti dei comportamenti umani sull'ambiente, diviene perciò sempre più improcrastinabile allo scopo di ricercare dei nuovi modi dell'"abitare la terra" e delle strategie congeniali per migliorare le condizioni di vita (Dozza, 2018, p. 195). In linea con ciò, poiché le azioni e i comportamenti umani hanno messo in discussione la possibilità di sopravvivenza dell'uomo stesso e hanno profondamente turbato l'equilibrio del pianeta, appare quanto mai indispensabile incoraggiare degli atteggiamenti positivi nei confronti dell'ambiente circostante già a partire dai primi anni di vita.

Il primo passo è far comprendere che l'uomo è parte del sistema naturale e che, quindi, i suoi modi di agire hanno delle ripercussioni permanenti su tale sistema, l'obiettivo invece è la promozione di una vera e propria coscienza ecologica. Educare e responsabilizzare i più piccoli ad uno stile di vita differente rispetto a quello del passato consentirà loro da un lato, di farsi promotori di scelte maggiormente sostenibili, dall'altro, di proteggere e salvaguardare l'ambiente (Schenetti & Rossini, 2011). Pertanto, visto che "la qualità della nostra vita è strettamente connessa con lo stato di salute degli ecosistemi che abitiamo" (Mortari, 2009, p. 133), l'educazione alla sostenibilità dovrebbe divenire un perno essenziale all'interno del processo educativo.

L'espressione "sviluppo sostenibile" fu introdotta per la prima volta nel 1987 all'interno del Rapporto Brundtland, conosciuto anche come *Our Common Future*, un documento redatto dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo (WCED). Nello specifico, esso fu definito come "*development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs*" (United Nations, 1987, p. 16).

Coerentemente, anche il filosofo tedesco Hans Jonas (1990), analizzando la relazione tra uomo e natura, evidenziò quanto fosse indispensabile cambiare prospettiva: la responsabilità umana, infatti, non interessa meramente le azioni già commesse ma anche quelle future, ovvero quelle che potranno interessare le generazioni di domani.

Appare chiara, perciò, l'importanza di promuovere un'educazione che permetta ai più piccoli di concepire l'ambiente esterno non come un elemento estraneo e distante da sé, ma come qualcosa di fortemente connesso alla realtà umana, evolvendo così "dall'Egosistema umano all'Eco-sistema di vita" (Schenetti, Salvaterra, & Rossini, 2015, p. 154). In relazione a ciò, dal momento che il futuro del pianeta Terra è inevitabilmente legato alla capacità umana di adottare uno stile di vita maggiormente rispettoso dell'ambiente, anche progettare a livello educativo in una direzione sostenibile significa favorire dei comportamenti più etici ed ecologici, basati su concetti quali "cura", "appartenenza comune" ed "empatia" (Dato et al., 2018).

L'urgenza di tale investimento in chiave educativa, che ha come fine principale quello di incoraggiare la formazione di comunità sostenibili e inclusive, è sottolineata a più livelli: gli orientamenti sia nazionali che europei "chiedono infatti all'educazione di guidare il cambiamento della società e della cultura per realizzare iniziative orientate precocemente allo sviluppo sostenibile" (Chiappetta Cajola, 2018, p. 83). A partire dagli impulsi derivanti dalle differenti società, UE, Consiglio d'Europa e ONU hanno emanato dei documenti con lo scopo di incoraggiare gli Stati a mettere in atto degli interventi maggiormente orientati verso la sostenibilità.

In linea con ciò, l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ONU, 2015) è un programma d'azione approvato dai Paesi membri dell'ONU, i quali si impegnano a raggiungere degli obiettivi comuni inerenti ad alcune tematiche improrogabili per lo sviluppo, tra cui la lotta al degrado ambientale, alla povertà, al cambiamento climatico e alle molteplici forme di discriminazione. Il conseguimento di tali obiettivi e quindi, l'adozione di nuovi stili di vita, è possibile attraverso un approccio sistemico in grado di porre contemporaneamente attenzione a molteplici dimensioni: sociale, economica, ambientale, politica e educativa (Benetton, 2018).

Proprio quest'ultima gioca un ruolo assai rilevante dal momento che l'invito è quello di ripensare l'educazione in ottica sostenibile, potenziando nei bambini valori di solidarietà, di cooperazione, di cura dell'ambiente, di rispetto della dignità umana (Grange, 2018). Si tratta di un'educazione alla sostenibilità intesa come una vera e propria priorità educativa, che ripensa la didattica con l'intento di incrementare la consapevolezza degli studenti circa l'esistenza di un equilibrio sia culturale che etico, il quale costituisce il presupposto centrale per connettere lo sviluppo sociale, economico e tecnologico con la natura. Un ambiente sano e bilanciato risulta perciò il fattore essenziale affinché "tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza [...] e possano godere di vite prosperose e soddisfacenti" (ONU, 2015, p. 2).

Una piena partecipazione alla vita sociale e, al contempo, un effettivo contributo alla tutela dell'ambiente sono realizzabili offrendo a ciascun alunno occasioni di apprendimento permanenti e autentiche (Chiappetta Cajola, 2018).

A questo proposito, l'obiettivo 4, che coinvolge la scuola in modo diretto (MIUR, 2018a), pone particolare attenzione alla promozione di un'educazione che sia il più equa ed inclusiva possibile, poiché quest'ultima rappresenta lo strumento privilegiato per perseguire lo sviluppo sostenibile e, più in generale, anche gli altri obiettivi dell'*Agenda 2030* (Chiappetta Cajola, 2018).

Lo sviluppo sostenibile è anche uno dei tre assi attorno a cui ruota l'Educazione Civica, il cui insegnamento è stato introdotto nel primo e secondo ciclo di istruzione dalla Legge n. 92 del 20 Agosto 2019. Come emerge dalle relative *Linee*

Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIUR, 2020), i nuclei fondanti di tale insegnamento sono: costituzione, cittadinanza digitale e sviluppo sostenibile. Quest'ultimo è strettamente connesso ai 17 *Sustainable Development Goals* (ONU, 2015) fissati dall'*Agenda 2030*, visto che si evidenzia la necessità di approfondire tali obiettivi al fine di formare gli studenti in merito a tematiche quali l'educazione ambientale, la conoscenza e la tutela del territorio.

Nello specifico, alle scuole è richiesto di impegnarsi in prima persona per dotare gli allievi degli strumenti utili per partecipare alla vita di comunità, incoraggiandoli così ad atteggiamenti e a comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente, il quale deve essere curato, migliorato, salvaguardato e ascoltato. Dar vita a realtà ambientali maggiormente sostenibili è infatti possibile partendo "dall'ascoltare, che è la prima forma in cui si manifesta l'etica del prendersi cura, ma è anche un modo di essere non intrusivo" (Mortari, 2009, p. 142).

Pertanto, già dagli anni della scuola dell'infanzia si sollecitano gli insegnanti affinché propongano delle attività finalizzate a sensibilizzare gli alunni circa l'esercizio di una cittadinanza consapevole e partecipata. Attraverso l'impiego di metodologie didattiche attive, che incrementano la creatività, la motivazione e il rispetto per gli altri esseri viventi, è possibile far esplorare ad essi il territorio in cui vivono. Infatti, il contatto con l'ambiente naturale, con le sue caratteristiche e i suoi tempi, permette ai bambini di percepirsi responsabili del proprio luogo di vita e informati circa le conseguenze dei comportamenti umani sull'ambiente stesso. Restituendo alle nuove generazioni quello che è stato loro progressivamente sottratto, ovvero l'esperienza diretta con il mondo naturale, si offrono delle opportunità reali per emozionarsi, appassionarsi, interessarsi e sentirsi parte di un sistema (Benetton, 2018). "Se gli ecologisti di domani sono i bambini di oggi, dobbiamo dar loro la possibilità di frequentare gli spazi aperti fin dai primi anni di vita" (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011, p. 10), rispondendo così al loro bisogno di trascorrere più tempo all'aria aperta sia per conoscersi meglio sia per apprendere in modo più intuitivo ed efficace.

In tal senso, proprio l'approccio dell'*Outdoor Education* rappresenta una delle possibili vie per contribuire allo sviluppo sostenibile, dal momento che grazie ad esso si promuovono degli atteggiamenti di cura e di tutela nei confronti dell'ambiente (Scarlatti, 2020). Nel dettaglio, può essere inteso come una prospettiva educativa che ha come scopo quello di comprendere il rapporto che lega gli esseri umani alla natura, connotandosi inoltre come una pratica "di cittadinanza attiva e di responsabilità condivisa per la tutela e la salvaguardia del pianeta Terra" (Chistolini, 2016, p. 135).

"Sostenibilità" e "cittadinanza" sono in questo senso due concetti profondamente legati, infatti "la possibilità di concreti atti di cura e la partecipazione ai processi decisionali relativi al proprio territorio sviluppano nei soggetti senso di appartenenza e di responsabilità, attenzione e impegno verso ciò che è altro da sé" (Scarlatti, 2020, p. 45). Coerentemente, alla scuola dell'infanzia è fondamentale che si inizi a promuovere un atteggiamento rispettoso nei confronti dell'"altro", inteso come persona, ambiente e natura; alla scuola primaria, invece, tale senso di responsabilità è incrementato grazie a delle esperienze ricche di valore, che consentono "di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente" (MIUR, 2012, p. 33).

Poiché i bambini hanno il diritto di fare esperienze a stretto contatto con il mondo naturale, l'*Outdoor Education* invita dunque "ad assumere lo spazio esterno, a partire da quello più facilmente disponibile, come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i bambini" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 37). Allenando lo sguardo ci si accorge così di quanto la natura sia presente ovunque, "non solo nei parchi, nei giardini scolastici e nel cortile dietro casa", ma anche in quegli ambienti meno ordinati che sono comodamente raggiungibili a piedi (Schenetti et al., 2015, p. 128).

La necessità di offrire ai più piccoli occasioni di immersione nell'ambiente naturale, finalizzate all'incremento dell'autonomia, dell'esplorazione e della socialità, sembra essere emersa a gran voce in seguito all'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19, una malattia respiratoria associata al virus SARS-CoV-2.

Trattandosi di un virus che si trasmette per via aerea (<https://shortest.link/1N0G>) tra la fine di Febbraio e gli inizi di Marzo 2020, l'uso di dispositivi di protezione, il distanziamento sociale e il *lockdown* hanno rappresentato delle misure di contenimento necessarie al fine di prevenire il contagio. Di fronte a questa situazione di pandemia anche la scuola italiana ha ripensato ai processi di insegnamento-apprendimento in una nuova prospettiva, ridefinendo gli spazi con l'intento di garantire il distanziamento sociale tra alunno-alunno e alunno-insegnante. Il rientro a scuola dopo l'isolamento preventivo, in alcuni casi, ha dato avvio ad una riflessione incentrata sull'urgenza di riscoprire le innumerevoli potenzialità degli spazi interni ed esterni, evitando di far assolvere loro esclusivamente un'unica funzione.

In linea con ciò, proprio tale situazione di emergenza, potrebbe tuttora convincere un numero sempre più crescente di docenti e genitori ad integrare la didattica tradizionale con delle iniziative tipiche della scuola all'aperto, sia per rispettare la normativa anti-Covid vigente e sia per far riavvicinare i bambini all'ambiente esterno, il cui contatto comporta una serie di innumerevoli benefici (Speziale et al. 2021). Tra questi, frequentare la natura fin dai primi anni di vita sviluppa nei più piccoli una spiccata sensibilità che li aiuta a comprendere quanto salvaguardare il mondo naturale e gli ecosistemi sia legato al benessere dell'intera umanità (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011).

Inevitabilmente, per raggiungere tale obiettivo, è opportuno che l'insegnante non limiti l'educazione ambientale a delle uscite saltuarie, dal momento che trascorrere semplicemente qualche ora nella natura non consente di promuovere pienamente nelle nuove generazioni la dimensione "dell'io dentro l'ambiente e con l'ambiente" (Flores d'Arcais, 1962, p. 84). Al contrario, affinché gli alunni instaurino un legame autentico con lo spazio esterno, è richiesto in primo luogo all'adulto di riflettere circa l'autenticità del suo rapporto con l'ambiente, poiché egli "non può trasmettere ai bambini ciò che non conosce e non condivide" (Pennisi & Zavalloni, 1992, p. 51). In secondo luogo, come già affermato, far vivere ai più piccoli delle esperienze dirette a stretto contatto con la natura si traduce nella possibilità di

educarli alla sostenibilità, infatti essi imparano a cogliere le potenzialità e i rischi dell'ambiente esterno e, al contempo, iniziano a sviluppare un sentimento di cura nei confronti del proprio luogo di vita. Provare un legame intenso verso quest'ultimo consente loro di percepirsi come dei cittadini attivi in grado di partecipare alla vita di comunità e di far sentire la propria voce. In tal modo, si pone al centro il bambino e ci si discosta gradualmente da una visione protezionistica e adultocentrica (Scarlati, 2020).

Inoltre, poiché “senza un profondo attaccamento anche un adulto può essere perso” (Louv, 2006, p. 136), a scuola è fondamentale non limitarsi ad insegnare la sostenibilità in modo teorico, quanto piuttosto farla vivere in prima persona al fine di incrementare un senso di appartenenza. Infatti, quando i più piccoli stabiliscono un contatto con qualcosa verso cui provano un particolare interesse, riescono a farsi coinvolgere totalmente e ciò incrementa le loro capacità sensoriali, nonché il loro apprendimento in generale (Hanscom, 2017).

Il rispetto nei confronti della natura nasce pertanto quando viene concessa ai bambini “la possibilità di esperirla, di muoversi liberamente, di poter disporre di elementi naturali, di considerare la vita all'aperto come contesto a pieno titolo di apprendimento” (Schenetti & Rossini, 2011, p. 418). Solo così il bambino riesce a trasformare l'ambiente esterno in un vero e proprio *spazio vissuto* (Iori, 1996), ovvero connotato emotivamente, riconosciuto come proprio e percepito soggettivamente.

“Spazio vissuto” e “senso di attaccamento al luogo”, oltre ad essere dei concetti chiave della geografia, costituiscono quindi il punto di partenza e contemporaneamente il punto di arrivo di un'educazione alla sostenibilità (Schenetti & Rossini, 2011) che ha come principale obiettivo quello di formare dei soggetti in grado di sentirsi come “costruttori dei luoghi che abitano (*place-makers citizens*), e dunque responsabili della qualità della vita che in essi si sviluppa” (Mortari, 2008, p. 61).

1.2 Il paradigma umanista della geografia e la metafora delle cinque porte

L'educazione alla sostenibilità costituisce uno dei pilastri essenziali della geografia. In particolare, dal punto di vista geografico, educare allo sviluppo sostenibile si traduce nella "capacità di pensare a rapporti in equilibrio tra tutti i diversi sistemi ambientali e antropici che agiscono sul pianeta, in modo tale che i sistemi umani non alterino i sistemi ambientali fino a compromettere il destino della stessa specie umana" (Giorda, 2014, p. 18). In quest'ottica, uno degli obiettivi dell'insegnamento della geografia è riuscire a prendersi cura dell'ambiente e, più in generale, del proprio pianeta, ponendo attenzione alle risorse, ai vincoli e alle opportunità presenti all'interno del territorio (Dematteis, 2011).

Come sostiene Giorda (2014), attraverso l'educazione geografica è possibile far comprendere ai più piccoli, i quali sono soliti orientarsi nell'ambiente in modo egocentrico, che quello che normalmente considerano come il "proprio" spazio è invece qualcosa di condiviso con molteplici altre specie viventi. Pertanto, scegliere di salvaguardare e conservare tale spazio non giova solamente alla specie umana, quanto in realtà anche a tutti gli altri organismi, generando in tal modo una sensazione di benessere generale e collettivo. Coerentemente, essere in grado di cogliere che nello spazio geografico tutto è estremamente connesso e, quindi, concepirlo come un sistema complesso di relazioni, legami e contatti, rappresenta un ulteriore e fondamentale obiettivo della disciplina. Infatti, nel momento in cui gli alunni acquisiscono consapevolezza circa quanto la sopravvivenza umana sia profondamente legata al destino delle altre specie, del mondo naturale e del pianeta, riescono anche ad interiorizzare l'idea che il futuro dell'intera umanità dipende da un senso di responsabilità sia individuale che collettivo.

La geografia ha dunque l'importante merito di configurarsi "come un sapere strategico, che fornisce le competenze necessarie per analizzare e affrontare i principali problemi che riguardano il futuro del pianeta e la vita dei suoi cittadini" (Giorda, 2014, p. 59). Tali competenze, che consentono ai più piccoli di agire in modo rispettoso ed etico nei confronti dell'ambiente, sono espresse anche nella *Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile* (2007).

Saper riconoscere quanto siano rilevanti gli equilibri ambientali in tutte le attività antropiche, essere in grado di ragionare a livello multiscalare, ovvero tenendo in considerazione molteplici punti di vista, prendere coscienza di quanto il concetto di sostenibilità sia in relazione con la qualità della vita umana, sono solo alcune delle competenze che la geografia si prefigge di promuovere nei bambini.

Dal momento che l'intento principale di tale disciplina è quello di formare degli individui responsabili del proprio spazio di vita, ossia dei veri e propri "cittadini del mondo" (MIUR, 2012, p. 76), il primo passo è quello di conferire particolare attenzione alle modalità con cui gli esseri umani si pongono in rapporto con l'ambiente naturale, si prendono cura del proprio spazio vissuto e provano nei confronti di quest'ultimo un senso di attaccamento.

Proprio "questo è l'elemento di fondo dell'educazione geografica: sviluppare delle relazioni con i luoghi, costruendo una conoscenza che è insieme sensoriale, vissuta e mediata [...]. La relazione [...] è il centro dell'educazione: la struttura intorno alla quale i saperi, le abilità e le competenze si confrontano con l'aspetto etico e valoriale" (Giorda, 2014, p. 87). Perciò, entrando in rapporto con gli altri e con l'ambiente di vita ha origine, si esprime e si consolida l'identità personale, ognuno infatti interagisce con lo spazio soggettivamente, con le proprie esperienze, i propri vissuti e le proprie emozioni ed instaura così dei legami affettivi esclusivi (Scarlati, 2020).

Ciò significa che alla base della conoscenza geografica vi è un elemento imprescindibile, ovvero la dimensione emozionale, che riveste un ruolo centrale al fine di instaurare delle connessioni autentiche con l'ambiente esterno. Dalle relazioni che si creano tra il sé e il mondo prendono forma le emozioni e, proprio perché tali relazioni sono oggetto di studio della disciplina geografica, non possono esistere geografie sprovviste di emozioni. In realtà, "l'idea che le emozioni, i sentimenti, l'affettività, le sensazioni, gli stati d'animo abbiano a che fare col modo in cui lo spazio viene vissuto, percepito, studiato, raccontato, praticato [...] non costituisce una scoperta degli ultimi anni" (Puttilli & Santangelo, 2018, p. 227).

A tal proposito, è intorno agli anni Settanta del '900 che si afferma la geografia umanista, una branca della disciplina sviluppatasi principalmente nell'ambito

anglosassone (Lando, 2012). Quest'ultima attribuisce un particolare valore al ruolo giocato dalla soggettività nell'esplorazione dello spazio, poiché proprio quando essa "è posta al centro [...] tutto assume significato attraverso il filtro dell'anima, del sentimento e del pensiero" (Rocca, 2012, p. 26).

David Lowenthal (1961, p. 241), considerato uno dei principali precursori di questo nuovo approccio, incoraggiava i geografi a porre attenzione a quelle che definiva come "le relazioni tra il mondo esterno e le sue immagini contenute entro le nostre teste", sottolineando così quanto fosse indispensabile accantonare un punto di vista meramente oggettivo a favore di un'interpretazione maggiormente soggettiva.

Inevitabilmente, l'affermazione del paradigma umanista è strettamente connessa al contesto storico-culturale degli anni '60-'80, in cui sono innumerevoli i dibattiti sui rapporti tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche e, al contempo, le riflessioni sulle origini e sulle caratteristiche del metodo scientifico (Lando, 2012). Dibattiti che interessano particolarmente la geografia, dal momento che è da sempre contraddistinta da una duplice natura, quella fisica e quella antropica (Turco, 2000). Questa doppia valenza è riscontrabile già a livello etimologico analizzando il termine stesso "geografia". Da un lato, essa può essere definita come disegno del mondo (da *geo*= terra; *grafia*= immagine), basti pensare alle carte geografiche; dall'altro, può essere intesa come discorso del mondo (da *geo*= terra; *grafia* = scrittura), ossia come un'interpretazione di quest'ultimo (Farinelli, 2003). In tal senso, la geografia diviene un vero e proprio ponte tra le scienze sociali e quelle naturali (Vallega, 2000).

Inoltre, come sostiene Lando (2012), la geografia umanista porta con sé un fondamentale mutamento di prospettiva, infatti si passa dallo studio di uno spazio concepito come neutro e imparziale ad uno spazio inteso come qualcosa di vissuto, soggettivo e personale. Al geografo stesso, quindi, è richiesto di trasformarsi da *outsider* ad *insider*, ossia di accantonare l'obiettività, l'oggettività e l'imparzialità a favore della partecipazione, dell'empatia e della soggettività. L'aspirazione è pertanto quella di ritornare ad una geografia antropocentrica, in grado di porre al centro l'uomo che agisce nello spazio con le sue idee, il suo punto di vista e i suoi sentimenti.

Il passaggio da una visione oggettiva ad una più soggettiva della geografia conferma che, in relazione ai differenti contesti storici del passato, la disciplina ha assunto delle caratteristiche peculiari e delle accezioni particolari. Nello specifico, sono quattro i paradigmi essenziali che testimoniano l'evoluzione del pensiero geografico.

Tale evoluzione può essere descritta avvalendosi della "teoria dei paradigmi" di Thomas Kuhn (1978), un fisico tedesco che introdusse i concetti di "paradigma" e di "mutamento di paradigma" per spiegare che le scoperte scientifiche evolvono attraverso dei momenti di tensione. Perciò, si alternano dei periodi di scienza normale, in cui si verifica uno sviluppo stabile delle conoscenze e un consolidamento del paradigma in vigore; e dei momenti di crisi, i quali, comportano dei cambiamenti radicali all'interno delle discipline e permettono l'affermazione di un nuovo paradigma.

Quello positivista, considerato come il primo paradigma in geografia, si afferma nella metà del 1800 e si rifà al concetto di determinismo geografico. Esso implica che il rapporto tra uomo e natura sia unidirezionale, infatti si crede che la natura determini i comportamenti umani e che la geografia sia da concepire come una vera e propria scienza, dal momento che è chiamata a ricercare le leggi che spiegano la regolarità dei fenomeni. In seguito, si delinea il paradigma storicista che mette in crisi quello precedente e propone dei cambiamenti notevoli. Infatti, esso si basa sul possibilismo geografico, concetto che suggerisce di utilizzare metodi più qualitativi e di ripensare il rapporto tra uomo e natura in un'ottica maggiormente interdipendente, poiché tra questi ultimi esiste un'influenza reciproca. Successivamente, negli anni del secondo Dopoguerra, si afferma un nuovo tipo di paradigma, ovvero quello neopositivista, che si fonda sul funzionalismo geografico e prevede di scardinare i metodi qualitativi a favore di quelli quantitativi. Inoltre, la natura viene considerata come dipendente dall'uomo, il quale la modella, la trasforma e la modifica.

Infine, come già sottolineato, con l'affermazione del paradigma umanista si comprende che i geografi non devono limitarsi ad osservare i fenomeni con un certo distacco, quanto piuttosto viverli. Essi, infatti, non vogliono solo identificare la localizzazione di cose e luoghi, ma desiderano scoprire quali sentimenti ed emozioni si provano in determinate occasioni (Lando, 2012).

Proprio la geografia umanista è contraddistinta da alcuni elementi caratteristici. In primo luogo, dal *fatto geografico*, ossia quella realtà territoriale nella quale l'uomo interagisce in veste di testimone privilegiato (Rocca, 2019). Il secondo concetto è quello di *senso del luogo*, che Tuan (1977) introduce per evidenziare la presenza di componenti percettive e culturali nella relazione che gli esseri umani instaurano con il proprio luogo di vita. In particolare, "indica i valori simbolici e il legame emozionale che le persone stabiliscono, anche come forma di identità e di memoria collettiva, con i luoghi" (Giorda, 2014, p. 106). Esso si connota come un sentimento che permette di comprendere quale sia il proprio posto del mondo e, per tale motivo, le persone di qualsiasi età sentono la necessità di svilupparlo (Tuan, 1975). Il terzo fattore è costituito dal *radicamento*, che è il presupposto fondamentale al fine di percepire il proprio luogo di vita come lo spazio di riferimento nel quale sono conservate le radici, il senso profondo e il valore che gli si attribuisce. Conferire importanza a tale spazio vissuto nei percorsi di apprendimento e, quindi, mettere al centro il territorio locale consente di incrementare il senso di radicamento degli alunni nei confronti del proprio contesto di vita (Rocca, 2007).

Il quarto e ultimo elemento della geografia umanista è poi rappresentato dai *paesaggi della mente*. Essi sono quattro: la topofilia, ossia quel legame di amore, sicurezza e appartenenza che si instaura con il proprio contesto; la topofobia, intesa come un senso di estraneità al luogo; la libertà e il desiderio di viaggiare, tipiche di quelle persone che sono radicate fuori casa e che si sentono realizzate nel viaggiare e nel vedere sempre luoghi nuovi; lo sradicamento e l'alienazione, che presuppongono che non ci sia un legame affettivo con il luogo.

A tal proposito, dunque, uno degli intenti principali della geografia umanista è quello di indagare e interpretare i significati e i valori che gli uomini attribuiscono a quelli che considerano come i propri luoghi, paesaggi e territori, i quali si connotano di senso nel momento in cui vengono sperimentati direttamente dall'individuo, entrando così a far parte del proprio sé (Lando, 2012).

Spazio, territorio, paesaggio, luogo e ambiente purtroppo sono termini spesso impiegati come sinonimi, quando in realtà sono contraddistinti da "una specificità

geografica forte e nascondono svariate possibilità didattiche” (Rocca, 2010b, p. 27), pur rimanendo comunque assai connessi l’uno con l’altro (figura 1).

Come sostiene Giorda (2014), si tratta di concetti chiave del linguaggio geografico utilizzati anche in altre discipline ma con sfumature di significato differenti. Per tale motivo, sono innanzitutto gli insegnanti ad essere invitati a conoscerne le peculiarità in geografia con lo scopo, poi, di aiutare gli alunni ad esprimersi al meglio e ad acquisire un lessico realmente appropriato.

In questo senso, la metafora delle cinque porte permette di approfondire in modo originale i cinque termini. Esse sono intese come delle “*vie di accesso che conducono a percorsi che internamente si intrecciano e che prendono avvio da un preciso punto di vista: quello geografico orientato alla storia*” (Rocca, 2012, p. 9).

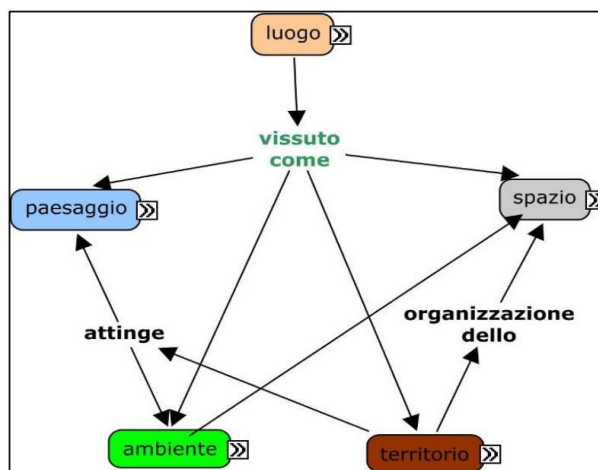


Figura 1 - Le cinque porte di F. Bussi (Rocca, 2007, p. 161)

La prima porta è quella dello *spazio*, il quale rappresenta l’estensione della superficie terrestre caratterizzata da attributi fisici e costituisce la materialità prima, il punto zero con il quale l’uomo si rapporta prima di dare avvio ad una progettazione sociale e di trasformarlo così in territorio (Turco, 1988). Giorda (2014) evidenzia che esistono dei termini strettamente connessi al concetto di spazio, che sono la “spazialità”, ossia l’insieme delle conoscenze, abilità e competenze che si acquisiscono in relazione allo spazio geografico, tra cui l’orientamento e l’essere in grado di spostarsi in modo consapevole nello spazio; la “spazializzazione”, che può essere considerata come l’abilità

della mente umana di organizzare a livello spaziale i luoghi, gli eventi, i termini; lo “spazio vissuto” che indica i legami affettivi che i soggetti instaurano in relazione al proprio spazio di vita (Frémont, 2014).

Da un punto di vista pedagogico, Gardner (1987) utilizza l’espressione “intelligenza spaziale” per indicare una tipologia di intelligenza che rimane fortemente vincolata all’ambito concreto, alla dimensione degli oggetti e della loro posizione. Didatticamente è possibile potenziare tale intelligenza attraverso una didattica attiva, la quale ha l’importante compito di rafforzare il rapporto tra corpo e spazio. Al fine di sviluppare sia l’orientamento fisico e sia quello culturale (Giorda, 2006), gli insegnanti sono chiamati a proporre delle attività che siano prima di familiarizzazione e poi di consolidamento ai concetti topologici e all’abilità di riuscire a muoversi intenzionalmente nello spazio circostante (Rocca, 2012).

In relazione a ciò, nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012) si evidenzia l’importanza di potenziare la dimensione spaziale già a partire dalla scuola dell’infanzia, offrendo ai bambini l’occasione di fare esperienza diretta con lo spazio per sviluppare in loro l’orientamento, l’identità, il pensiero e il linguaggio. In particolare, con la disciplina geografica è possibile far emergere il senso dello spazio, dotando gli alunni degli strumenti necessari allo scopo di orientarsi.

Indubbiamente, le *Indicazioni* stesse trattano assai più analiticamente la seconda porta, ossia quella del *territorio*, che è lo spazio antropizzato e la risultante dell’agire umano (Rocca, 2012). Pertanto, all’interno di un territorio si possono notare i valori e i miti proiettati su di esso da una società. Tale termine è legato alla “territorializzazione”, ovvero al processo con il quale l’uomo riesce ad impossessarsi dello spazio naturale. Questo processo si basa su tre momenti: la “denominazione”, ossia l’atto di conferire un nome agli oggetti che sono presenti nello spazio geografico; la “reificazione”, ovvero l’atto di trasformare materialmente gli spazi costruendo opere; la “strutturazione”, cioè lo stabilire regole e funzioni con l’obiettivo di organizzare al meglio lo spazio (Turco, 1988).

A livello didattico, risulta quindi centrale educare gli alunni al territorio a partire dalla dimensione locale, non limitandosi solamente ad una mera osservazione, quanto

piuttosto cogliendone le caratteristiche maggiormente peculiari grazie all'incontro con gli abitanti stessi, considerati dei veri e propri testimoni privilegiati (Rocca, 2012).

Un'educazione al territorio che considera quest'ultimo come un vero e proprio ambiente di apprendimento, uno spazio educativo, un mediatore culturale e che, pertanto, permette agli studenti di esercitare le proprie competenze di cittadinanza attiva, imparando a riconoscere le potenzialità e i rischi presenti in esso. L'invito è dunque quello di estendere l'apprendimento anche al di là delle pareti scolastiche, poiché solo in questo modo la scuola si connette con il territorio, riuscendo a formare cittadini consapevoli, autonomi e critici. A tal proposito, attraverso l'educazione geografica è possibile far riflettere gli alunni circa quanto l'uomo sia riuscito a trasformare il territorio stesso in relazione ai propri scopi (MIUR, 2012).

Le *Indicazioni Nazionali* (2012, p. 56), definiscono anche la terza porta, ossia quella del *paesaggio*, che viene concepito come il "contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura". Esso, infatti, comprende degli elementi immateriali, dal momento che può essere inteso come una realtà percepita. Una didattica sul paesaggio si traduce pertanto in un'attenzione ai sentimenti, all'immaginazione e al richiamo di esperienze sia dirette che indirette (Castiglioni, 2002). Immergere gli alunni nel paesaggio utilizzando diverse modalità consente loro di provare curiosità e di sentirsi stimolati da un punto di vista percettivo. La modalità maggiormente utilizzata è quella visiva, che privilegia una descrizione storico-geografica dei paesaggi mediante l'utilizzo delle immagini e, in questo modo, consente lo sviluppo di competenze di tipo predittivo. Con quella tattile si conferisce importanza alle sensazioni che gli allievi provano a diretto contatto con il paesaggio, toccando gli oggetti presenti in esso. Inoltre, quella olfattiva si riferisce agli odori, quella gustativa ai sapori e quella uditiva ai suoni di un determinato paesaggio. Infine, quella kinestetica racchiude in sé tutte quelle emozioni positive che vengono suscitate entrando in contatto con esso e, proprio queste sensazioni, giocano un ruolo centrale nell'apprendimento (Rocca, 2012).

Emozioni che rappresentano il perno centrale su cui si fonda la quarta porta, ovvero quella del *luogo*. Quest'ultimo "non è solamente un fatto da spiegare nella più

ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalle prospettive delle persone che gli hanno dato significato” (Tuan, 1978, p. 92).

Si tratta quindi di uno spazio vissuto connotato a livello emotivo, profondamente legato all’identità personale, alla soggettività e richiede dunque un certo grado di investimento emotivo (Rocca, 2012).

Spesso, purtroppo, la disciplina geografica ha cercato di proporre l’idea di uno spazio oggettivo, dimenticando che ognuno crea un legame affettivo e personale con il proprio luogo di vita, nel momento in cui ha la possibilità di viverlo in prima persona (Giorda, 2014). Pertanto, didatticamente, è richiesto agli insegnanti di porre al centro le sensazioni e le emozioni che gli alunni provano nei confronti del proprio contesto, trasformando così uno spazio neutro e monotono in un vero e proprio luogo. Letteratura, fotografia e pellicole cinematografiche rappresentano degli importanti mediatori didattici che hanno lo scopo di connotare a livello emotivo anche i luoghi più lontani e più difficilmente raggiungibili (Rocca, 2012). Al contempo, è la scuola stessa a doversi contraddistinguere come un luogo accogliente e curato, in grado di conferire centralità al benessere, alla partecipazione e alla personalità degli alunni (MIUR, 2012).

La quinta e ultima porta è costituita dall’*ambiente*, che, assieme allo spazio, concede all’uomo una serie di vincoli e di possibilità, ossia un ventaglio di opportunità per il suo agire (Turco, 2002). Da un punto di vista didattico, sono tre i momenti essenziali per educare i bambini a tale tematica. In primo luogo, una didattica “sull’ambiente”, che prevede il decentramento dell’aula, la quale entra in relazione con il territorio. In questo senso, salvaguardare e proteggere l’ambiente in ottica ecologica diviene una questione centrale ed impellente. In secondo luogo, una didattica “per l’ambiente”, che si focalizza sullo sviluppo sostenibile e, visto che pone attenzione contemporaneamente agli aspetti sociali, economici, ambientali, mette in luce le tematiche connesse al concetto di *ben-essere*. Infine, una didattica concernente la “diversità bioculturale”, che mira alla valorizzazione sia delle differenze culturali sia delle specificità locali, che diventano così degli elementi importanti per lo sviluppo (Rocca, 2012).

In relazione a ciò, poiché gli alunni formulano molteplici interrogativi sull'ambiente e sull'utilizzo delle risorse naturali (MIUR, 2012), risulta indispensabile immergerli nell'ambiente stesso partendo dalla loro esperienza quotidiana e dalla loro curiosità. Solo osservandolo ed esperendolo per via diretta, essi riusciranno a prendersene cura, a coglierne le caratteristiche più significative e ad attivarsi personalmente con l'intento di salvaguardarlo (Schenetti & Rossini, 2011).

Nell'approccio dell'*Outdoor Education*, che è strettamente connesso alla dimensione ecologica e a quella della sostenibilità (Farné et al., 2018), proprio le cinque porte giocano un ruolo significativo. Nello specifico, lo *spazio* naturale con cui i più piccoli sono a stretto contatto può divenire *territorio*, quando il bambino controlla lo spazio stesso; *paesaggio*, nel momento in cui egli mette in gioco la propria percezione e immaginazione; *ambiente*, quando ne comprende caratteristiche, risorse e vincoli; *luogo*, nell'istante in cui lo connota emotivamente e riesce perciò ad instaurare un vero e proprio senso di appartenenza verso di esso.

1.3 La geografia outdoor

Negli ultimi anni il concetto di competenza è sempre più presente e diffuso all'interno dei curricula scolastici europei, compreso quello italiano (Giorda, 2014).

A tal proposito, nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012) si sottolinea che una trasmissione passiva, standardizzata e meccanica delle conoscenze non è più efficace, dal momento che la scuola ha come principale compito quello di predisporre dei percorsi formativi personalizzati, in grado quindi di valorizzare le inclinazioni personali di ciascuno. In tal senso, gli insegnanti sono invitati a conferire centralità alla capacità degli studenti di mobilitare le proprie risorse, al fine di fronteggiare le sfide che la realtà quotidiana propone. Rapportarsi con competenze che si percepiscono vicine e raggiungibili, infatti, offre ai più piccoli la sensazione di poter riuscire con successo, incrementando così quella fiducia che li contraddistingue come soggetti competenti (Giorda & Zanolin, 2019).

Questo “passaggio da un sistema di istruzione basato sostanzialmente sull'acquisizione di conoscenze a uno basato sulla costruzione di saperi contestualizzati in contesti lavorativi, culturali e sociali” (Giorda, 2014, p. 127) è testimoniato soprattutto dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* (2006) e dal suo più recente aggiornamento (2018). In questi documenti sono delineate le otto competenze chiave, che permettono a tutti coloro che le acquisiscono il raggiungimento di una piena realizzazione personale. Esse sono delle competenze che si collocano nell'ottica dell'apprendimento permanente (*longlife learning*), ossia quell'arco di tempo che ha avvio con la prima infanzia e che si estende per tutta la vita adulta. Inoltre, esso non comprende solamente l'apprendimento formale ma anche quello non formale e informale.

Poiché la competenza può essere definita come la capacità di impiegare e trasferire in modo consapevole le conoscenze in relazione a contesti ricchi di senso e mirati alla soluzione di problemi (Baldacci, 2010), anche a livello geografico, così come per le altre discipline, è possibile insegnare utilizzando tale approccio. Una didattica per competenze si basa quindi sulla proposta di attività significative, che consentono agli alunni di sentirsi dei cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

L'insegnamento della geografia concepito secondo questa prospettiva presenta molteplici vantaggi, tra cui la possibilità di far riflettere gli alunni circa le problematiche specifiche della contemporaneità, di educarli al pensiero critico e di incrementare la loro creatività (Giorda, 2014).

Nonostante questo, talvolta la geografia è intesa ancora come una disciplina nozionistica, mnemonica e poco applicabile alla realtà. Infatti, dal momento che "la tradizione scolastica italiana è legata - purtroppo- alla lezione frontale e all'acquisizione di conoscenze" (Giorda, 2014, p. 131), non è possibile esaltarne le potenzialità da un punto di vista educativo. Memorizzare i nomi dei fiumi, delle capitali e delle nazioni diviene dunque inutile se tali informazioni non vengono connesse con l'esperienza del bambino.

Questo si evince anche da un'indagine condotta in Veneto da Rocca (2010b) nell'anno scolastico 2008-2009, che ha coinvolto all'incirca ottocento insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria di età compresa tra i 27 e i 33 anni. Attraverso la somministrazione di un questionario sono state indagate le loro credenze in merito alla geografia, le loro scelte in campo didattico e il loro stile di insegnamento. Dai dati raccolti emerge l'idea di una disciplina non considerata utile a sviluppare delle competenze negli alunni, quanto piuttosto delle mere conoscenze nozionistiche e descrittive. Percepita in tal modo, dunque, essa non offre agli studenti la possibilità di riconoscersi come dei veri e propri cittadini. Si tratta pertanto di una didattica ancora vincolata all'utilizzo delle immagini, poco ancorata al territorio e non molto focalizzata alla tutela dei luoghi. Una disciplina che non è ritenuta rilevante per la propria formazione e che è profondamente slegata dall'esperienza degli alunni.

Al fine di recuperare una concezione maggiormente positiva della geografia e di porre le fondamenta per un insegnamento basato su conoscenze spendibili, risulta essenziale, già a partire dai gradi scolastici inferiori, formare i docenti affinché comprendano che insegnare geografia si traduce nella necessità di offrire ai più piccoli gli strumenti per leggere il mondo e nell'urgenza di promuovere una didattica in misura più crescente vicina all'esperienza vissuta. In questo senso, si può avviare un nuovo tipo di insegnamento, in cui "l'obiettivo della didattica disciplinare non è il semplice

conoscere, ma include il comprendere in modo significativo, interpretando e connettendo fra loro le informazioni: le capacità di contestualizzare, di individuare analogie, di comunicare idee, di analizzare situazioni e di risolvere problemi” (Giorda, 2011, p. 34).

La geografia potrebbe diventare così una vera e propria consuetudine mentale e l’insegnante stesso un “allenatore di sguardi”, in grado di rispondere ai bisogni concreti dei suoi allievi e, più in generale, della società (Rocca, 2010a).

L’invito è quindi quello di connotare l’educazione geografica come una disciplina maggiormente attiva, più vicina alla realtà quotidiana e realmente capace di formare i cittadini del futuro. In questo senso, essa non si può avvalere di un approccio indiretto, nozionistico e teorico, quanto piuttosto di un approccio diretto, ovvero in grado di fornire agli alunni l’opportunità di osservare, di procedere per tentativi ed errori, di rispettare i propri ritmi e di formulare ipotesi (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011).

L’utilizzo di metodi attivi, la realizzazione di attività significative, l’apprendimento esperienziale e l’osservazione diretta sono pertanto degli elementi centrali per potenziare una conoscenza geografica a livello emozionale, percettivo, intuitivo e attivo (Giorda, 2014).

Già a partire dalla scuola dell’infanzia è necessario che l’educazione geografica si basi su un approccio che sia oltre che attivo anche ludico (Guaran, 2011). L’insegnante ha perciò il compito di far esplorare agli alunni lo spazio circostante, di promuovere la formulazione di domande e di proporre delle attività che permettano loro di avvicinarsi al mondo geografico. Coerentemente, giocare con i toponimi, trasformandoli e reinventandoli in relazione alle loro funzioni e caratteristiche geografiche, ha lo scopo di incrementare sia le competenze creative che quelle linguistiche. Per sviluppare l’intelligenza spaziale è invece possibile chiedere ai bambini di rappresentare a livello grafico, avvalendosi dello strumento del disegno, l’organizzazione degli spazi e le peculiarità di questi ultimi. Dare avvio ad una conversazione clinica, con l’obiettivo di far evocare le emozioni che si provano in relazione agli spazi vissuti, risulta poi funzionale ad anticipare attività come quella della “mappa della propria vita”, che rappresenta

un'occasione autentica per far emergere i luoghi più importanti per ognuno e le relazioni che si sono instaurate con essi (Giorda, 2014).

A maggior ragione, dal momento che il territorio deve essere “guardato, vissuto, esperito, manipolato, percorso, progettato” e non meramente rappresentato (Rocca, 2010b, p. 30), il docente stesso è invitato a proporre molteplici e appassionanti attività all'aperto. Solo così si possono creare i presupposti per superare una “didattica sulla carta”, a favore di una “didattica con la carta”, la quale è in grado di incentivare l'esplorazione percettiva e l'indagine attiva sul territorio (Rocca, 2010a).

L'uscita all'aperto, però, non deve essere intesa in modo semplicistico e riduttivo come un espediente per perdere tempo e per non fare lezione, quanto piuttosto come un tassello prezioso dell'educazione geografica, dal momento che si esce “per esplorare, per conoscere, per osservare e quindi per imparare, utilizzando un metodo di studio squisitamente geografico” (De Vecchis & Staluppi, 2004, p. 102).

Risulta quindi indispensabile concepire l'apprendimento al di là delle mura scolastiche e allargare lo sguardo per far vivere ai più piccoli delle esperienze significative negli spazi esterni. Questi ultimi, infatti, possono essere considerati come delle aule decentrate che hanno il merito di rendere ancora più efficaci le proposte didattiche concernenti le tematiche geografiche (Binelli, & Lanza, 2011).

Molto spesso, purtroppo, le occasioni di apprendimento sono confinate in ambienti chiusi e, per di più, è lo stesso sistema scolastico a richiedere agli alunni di rimanere seduti per una quantità di tempo eccessiva (Hanscom, 2017). Proprio la scuola, che dovrebbe essere “intesa come spazio privilegiato di azione diretta e trasformativa” (Ladogana, 2018, p. 19), sembra contribuire a devitalizzare le nuove generazioni.

Un cambiamento di rotta risulta quanto mai necessario. Pertanto, dal momento che l'ambiente esterno favorisce la creatività, l'apprendimento e la concentrazione (Hanscom, 2017), la geografia *outdoor* diviene sempre più essenziale nel contesto contemporaneo.

A tal proposito, andare sul terreno rappresenta uno dei momenti peculiari dell'educazione geografica. Infatti, il lavoro sul campo consente ai più piccoli di osservare in modo diretto il territorio locale, il quale si configura come quello spazio

vissuto nel quale essi trascorrono la maggior parte del loro tempo (De Vecchis & Staluppi, 2004). Allenare la capacità di osservazione, incrementare l'orientamento culturale, sviluppare un senso del luogo, riflettere sulle relazioni esistenti tra sistemi antropici e sistemi ambientali, imparare a prendersi cura dell'ambiente e rilevare dati sono solo alcuni dei vantaggi di tale pratica (Giorda, 2014).

Indubbiamente, tra questi vantaggi l'osservazione diretta si connota come quello strumento indispensabile nella didattica della geografia, che è caratterizzato da un notevole valore formativo (De Vecchis & Staluppi, 2004). Come emerge dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* (2012), l'osservazione e l'approccio percettivo devono essere dei mezzi privilegiati e potenziati, poiché consentono ai più piccoli di cogliere al meglio le caratteristiche del paesaggio, del territorio e dell'ambiente circostanti.

In generale, nella pratica dell'uscita didattica sul terreno la mediazione dell'insegnante gioca un ruolo centrale. Innanzitutto, egli è invitato ad incentivare la motivazione degli alunni, premessa essenziale affinché essi provino curiosità nei confronti dell'attività e imparino divertendosi (De Vecchis & Staluppi, 2004).

L'idea è quella di far comprendere loro che sono dei piccoli esploratori e che, in questa nuova veste, possono esplorare nuovi orizzonti, immergersi nell'ambiente naturale e ripristinare un legame autentico con il territorio in cui vivono (Donadelli, 2017). Questo testimonia quanto l'educazione geografica inviti a concepire i più piccoli non come degli osservatori esterni e passivi, quanto piuttosto come degli attori attivi e consapevoli.

In secondo luogo, al docente stesso è richiesto di organizzare l'uscita in modo minuzioso, ponendo attenzione a tre fasi di lavoro: la preparazione in aula, l'uscita sul campo e la restituzione in classe (Giorda, 2014). Da ciò emerge che la pratica dell'osservazione diretta e partecipata ha inizio e si conclude proprio in aula (De Vecchis & Staluppi, 2004). Nello specifico, come sostiene Giorda (2014), durante la fase di preparazione occorre far riflettere gli alunni circa gli obiettivi dell'uscita, ossia sul che cosa si desidera ricercare, sulle modalità con cui si vuole osservare, sul luogo in cui ci si vuole recare e così via. Con l'obiettivo di prepararli al meglio e di incrementare la loro

motivazione, prima dell'uscita possono essere utilizzati dei mediatori didattici, tra cui fotografie, carte geografiche e documenti inerenti al territorio da osservare.

L'uscita didattica vera e propria rappresenta poi un momento prezioso perché offre agli alunni l'opportunità di sentirsi parte integrante dell'esperienza, essi infatti sono chiamati a percepire e ad osservare il territorio avvalendosi dei propri sensi e degli strumenti utili per raccogliere dei dati, come la macchina fotografica e delle griglie di osservazione precedentemente preparate. Durante l'esperienza sensoriale i più piccoli si sentono coinvolti e imparano a sperimentare le proprie emozioni in prima persona. Inoltre, essi riescono ad apprendere la geografia concretamente, infatti l'oggetto di osservazione dell'uscita non è più concepito come qualcosa di astratto e lontano, quanto piuttosto come qualcosa che è parte del proprio vissuto personale. Portando gli allievi sul campo essi acquisiscono gli strumenti necessari alla comprensione della realtà, sviluppano l'intelligenza emotiva, imparano a prendersi cura dell'ambiente e diventano consapevoli delle dinamiche insite all'interno del territorio (Bonetti, 2020).

Infine, la terza e ultima fase consiste nel rielaborare l'esperienza sul campo. Essa prevede la partecipazione attiva degli alunni, dal momento che essi sono invitati a scambiare le proprie sensazioni, emozioni e riflessioni, le quali possono essere racchiuse e conservate in cartelloni, testi e presentazioni (Giorda, 2014).

In realtà, come si evince dal lavoro di Giorda e di Rosmo (2021), l'esigenza di promuovere l'educazione geografica all'aperto era emersa già a partire dall'Ottocento. In tal senso, sono stati molteplici i teorici che hanno sottolineato il ruolo chiave dell'ambiente esterno nell'apprendimento. Ritter, Reclus, Kropotkin sono solo alcuni degli studiosi che hanno colto quanto la scuola dovesse far vivere delle esperienze a diretto contatto con la natura e, al contempo, quanto la stessa geografia avesse il compito privilegiato di rendere i bambini consapevoli circa le caratteristiche dei fenomeni naturali. Nelle stesse programmazioni scolastiche si consigliava agli insegnanti di recarsi sul terreno con gli alunni, allo scopo di iniziare a familiarizzare con la lettura e con l'interpretazione delle carte geografiche.

Al giorno d'oggi, da un punto di vista internazionale, le geografie *outdoor* sono considerate come degli approcci didattici differenti e alternativi, rispetto al tradizionale

modo di fare scuola. In particolare, per quanto concerne il contesto italiano, si utilizza il termine “geografie all’aperto” per riferirsi ai metodi dell’osservazione diretta che sono messi in atto durante le uscite sul terreno. È bene sottolineare, però, che l’approccio dell’*Outdoor Education* “è qualcosa di più e di diverso dell’osservazione diretta, e forse l’esperienza geografica che maggiormente le si avvicina è quella di un’educazione al territorio” (Giorda & Rosmo, 2021, p. 16).

Coerentemente, il fine principale di tale educazione prevede “un miglioramento dell’abitare il territorio, della qualità del suo ambiente e del benessere delle popolazioni che vi risiedono” (Giorda & Puttilli, 2011, p. 22). Essa si configura dunque come quel primo passo volto alla promozione di un atteggiamento consapevole di cittadinanza attiva, che richiama la capacità di agire come dei cittadini responsabili in relazione alla vita civica e sociale (Raccomandazione, 2018). Poiché anche le idee e le azioni dei più piccoli hanno delle ripercussioni reali all’interno dello spazio geografico, essi meritano di essere considerati come dei soggetti attivi all’interno del territorio. A livello scolastico, perciò, risulta essenziale andare oltre l’aula per consentire loro di collocarsi in uno spazio più ampio e, quindi, di esplorare l’ambiente per migliorare la qualità della propria vita e quella altrui (Giorda, 2014).

In merito a ciò, nel momento in cui un insegnante sceglie di incentrare l’azione didattica sull’esplorazione del territorio, egli offre ai suoi alunni un’occasione autentica per emozionarsi e, allo stesso tempo, per entrare in contatto diretto con la realtà esterna avvalendosi dai cinque sensi (Giorda & Rosmo, 2021). Questi due elementi hanno il merito di dare valore all’educazione geografica, grazie ad essi è infatti possibile trasformare il territorio in uno spazio vissuto connotato emotivamente (Giorda & Zanolin, 2019).

Pertanto, l’uscita sul terreno, coinvolgendo totalmente il bambino da un punto di vista emotivo, corporeo e cognitivo, diviene un’esperienza geografica globale e completa (Molinari, 2014). Si tratta tuttavia di un’esperienza soggettiva, intima e personale, poiché ciascuno è portatore di emozioni differenti, ha una propria storia e percepisce una medesima realtà territoriale in maniera diversa rispetto agli altri (Minelle, Rocca, & Bussi, 2016).

Dunque, proprio quando il territorio non viene concepito meramente come uno spazio fisico-geografico, quanto piuttosto come un vero e proprio luogo di educazione permanente, è possibile cogliere il contributo che ciascuno riesce a dare alla società, in relazione alla propria identità, conoscenza, responsabilità e soggettività (Simonetti, 2016). In tal senso, l'educazione al territorio e, più in generale, anche quella geografica dovrebbero conferire in misura sempre più crescente una particolare rilevanza alle geografie personali, ai legami affettivi che ciascuno sviluppa nei confronti del proprio spazio vissuto (Giorda, 2014). Tali relazioni si possono instaurare solamente quando si verifica la possibilità di esperire concretamente il proprio luogo di vita. Infatti, solo immergendosi nello spazio geografico esso può connotarsi come "un contenitore di emozioni, sentimenti, fantasie, che lo rendono diverso agli occhi di ogni differente osservatore" (Bonetti, 2020, p. 55).

In conclusione, quando la geografia si apre al territorio consente agli alunni di conoscere, sperimentare e comprendere al meglio la realtà circostante. Inoltre, offre loro l'opportunità di abitare il mondo in modo consapevole e intenzionale, infatti avere consapevolezza del territorio in cui si vive è un modo sia per imparare qualcosa su se stessi e sia per orientarsi nello spazio. Essenzialmente, quindi, è proprio questo il merito dell'educazione geografica e, nello specifico, anche della geografia *outdoor*: aiutare i più piccoli a definire il proprio *posto nel mondo* (Giorda, 2014).

Capitolo 2

Cornice teorica in prospettiva pedagogica per una didattica all'aperto

2.1 L'approccio outdoor tra passato e presente

Oltre all'ambito strettamente geografico, è soprattutto a livello pedagogico che si è spesso sottolineato il valore educativo dell'ambiente esterno. In tal senso, sono stati molteplici i teorici dell'educazione che, già a partire dal XVIII secolo, hanno posto attenzione alla formazione del bambino anche al di là della mera aula scolastica, concependo così la realtà esterna come una fonte inesauribile di scoperte ed esperienze utili allo sviluppo di ciascun individuo (Schenetti & Guerra, 2018).

Avendo saputo cogliere le opportunità pedagogiche insite nell'ambiente esterno e, più in generale, grazie alle loro idee innovative e all'avanguardia in campo educativo, essi hanno contribuito alla connotazione dell'approccio che al giorno d'oggi è definito come *Outdoor Education*. Pertanto, allo scopo di comprendere le caratteristiche essenziali di quest'ultimo, risulta necessario uno sguardo a ritroso.

Comenio (1592-1670), considerato il padre del modello di scuola moderna, ha elaborato il metodo dell'autopsia che invitava i bambini ad osservare il mondo circostante in prima persona e ad esplorarlo con i propri sensi. Essi erano chiamati a partecipare attivamente al processo di apprendimento e, al contempo, all'adulto spettava il ruolo di facilitatore e assistente (Bortolotti, 2019). Inoltre, come si può notare dalla copertina del suo *Orbis sensualium pictus* del 1658, raffigurante un bambino e un maestro intenti a fare lezione all'aperto, egli metteva in risalto l'importanza della natura nella formazione dei più piccoli. L'aula scolastica, invece, rappresentava il luogo in cui le esperienze vissute all'aria aperta venivano elaborate e interiorizzate. Per il pedagogista boemo, infatti, la qualità dell'azione educativa era garantita dall'alternanza di proposte didattiche *indoor* e *outdoor* (Farné & Agostini, 2014).

A proposito di natura, anche Rousseau (1712-1778) ha attribuito una notevole centralità all'educazione naturale, dal momento che il bambino, solo entrando in contatto con un ambiente esterno lontano dalle influenze della civiltà, aveva la possibilità di esprimere al meglio le proprie abilità originarie. Nel suo romanzo del 1762, intitolato *l'Emilio*, egli ha evidenziato il ruolo dell'ambiente naturale che permetteva ai

più piccoli di apprendere attraverso l'esperienza, infatti toccando, osservando, udendo e manipolando, essi potevano esercitare i propri sensi. Poiché secondo il filosofo ginevrino la natura incoraggiava la crescita armoniosa dei bambini e ne rispettava i ritmi di sviluppo, all'educatore era richiesto di lasciarli immergere liberamente nel mondo naturale, consentendo loro di imparare anche mediante tentativi ed errori (Bortolotti, 2019). Solo così, per Rousseau, i più piccoli riuscivano a familiarizzare in modo significativo con l'ambiente circostante, ad autocorreggersi, a padroneggiare le sequenze motorie apprese grazie all'esperienza diretta (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011).

Il pensiero pedagogico di Pestalozzi (1746-1827) è stato fortemente influenzato dalle idee di Rousseau, visto che, anche per il pedagogista e filosofo svizzero, l'ambiente naturale doveva essere concepito come il luogo privilegiato per la formazione dei bambini. Coerentemente, al fine di concedere loro di sviluppare pienamente tutte le potenzialità, il contesto educativo doveva possedere delle peculiarità indispensabili, tra cui l'essere armonioso, amorevole e stimolante. Anch'egli, quindi, ha collocato al centro dell'azione didattica il bambino, spostando così l'attenzione dal processo di insegnamento a quello di apprendimento. Il metodo pestalozziano, basato su tre ambiti, ossia il cuore (la facoltà morale), l'intelletto (l'attività conoscitiva) e la mano (l'attività tecnico-pratica), ha ispirato profondamente un suo famoso allievo (Bortolotti, 2019).

Proprio Fröbel (1782-1852), grande ammiratore di Rousseau e allievo di Pestalozzi, dopo aver visitato e conosciuto direttamente la realtà educativa del pedagogista svizzero, ha dato vita al *Kindergarten*, ovvero un servizio educativo destinato ai bambini della fascia d'età dai tre ai sei anni. Il *Giardino d'infanzia* era contraddistinto da spazi sia interni che esterni, in quanto anche Fröbel credeva che l'ambiente esterno naturale offrisse ai più piccoli la possibilità di crescere in armonia con la natura, incrementando in loro un vero e proprio senso di responsabilità (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011). Nello specifico, il bambino era invitato a prendersi cura di uno spazio verde personale che gli era stato precedentemente affidato; a vivere delle esperienze autentiche e dirette nella natura, soprattutto durante le escursioni che si svolgevano giornalmente nei boschi e nelle fattorie che si trovavano nei pressi dell'istituto; ad esplorare l'ambiente allo scopo

di coglierne le caratteristiche e a sentirsi quindi parte di esso (Bortolotti, 2014). Secondo il pedagogista tedesco, però, la natura non era in grado di educare da sola i più piccoli e, per tale motivo, egli conferiva una particolare attenzione alla formazione degli insegnanti, i quali erano sollecitati a dare valore alle esperienze sensoriali conseguite nell'ambiente esterno, ad incentivare il gioco e a proporre delle attività finalizzate ad incrementare la curiosità (Bortolotti, 2019).

In generale, l'idea di porre il bambino e i suoi interessi al centro del processo educativo, emersa in modo assai evidente nel pensiero degli autori fin qui delineati, si è diffusa maggiormente tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo quando è nato l'attivismo pedagogico. I sostenitori di tale corrente di pensiero si contrapponevano all'educazione tradizionale, che considerava i più piccoli come dei destinatari passivi di informazioni. Una delle caratteristiche peculiari dell'attivismo era proprio il puerocentrismo, ossia il riconoscere il ruolo attivo dei più piccoli, protagonisti assoluti dell'apprendimento e portatori di diritti che meritavano di essere considerati. John Dewey e Maria Montessori sono stati tra gli esponenti più illustri di tale movimento (Zago, 2013).

In questo senso, Dewey (1859-1952) ha valorizzato la naturale motivazione ad apprendere presente in tutti gli allievi e, al contempo, il loro bisogno di esplorare la realtà circostante, formulando ipotesi e mettendosi in gioco. I pilastri della sua teoria educativa erano l'esperienza diretta e il *Learning by doing*, elementi essenziali affinché l'apprendimento potesse considerarsi duraturo, efficace e significativo (Mosa & Pizzigoni, 2016). In particolare, secondo il pedagogista statunitense, l'ambiente esterno, in continuità con la scuola, si connotava come quel *setting* fondamentale in cui i più piccoli potevano vivere delle esperienze primarie reali, tra cui vedere, percorrere, ascoltare e muoversi. Grazie all'esperienza all'aperto essi riuscivano perciò ad imparare, ad esplorare e a comprendere in prima persona il funzionamento delle cose, riuscendo così a percepirsi come dei soggetti attivi e consapevoli (Schenetti et al., 2015).

Anche la pedagogia scientifica di cui parla Maria Montessori (1870-1952) si focalizzava sul rispetto dei ritmi dello sviluppo infantile, sul movimento e sulle esperienze di tipo sensoriale, dal momento che la scienziata italiana era una convinta sostenitrice di un'educazione attiva e focalizzata sugli interessi, sulla libertà e

sull'autonomia dei discenti (Zago, 2013). Questa educazione non doveva limitarsi solo allo spazio interno, appositamente predisposto con banchi, suppellettili e materiali a misura di bambino, ma estendersi verso quello esterno (Weyland & Galletti, 2018). Infatti, la Montessori sottolineava quanto fosse indispensabile per i più piccoli recuperare il contatto con la natura e, per questo motivo, era compito delle insegnanti garantire delle occasioni autentiche di immersione nel mondo naturale. Il ruolo delle docenti era quello di osservare l'operato dei bambini senza interferire con le loro attività e di permettere il loro libero sviluppo, organizzando l'ambiente e preparando le condizioni vantaggiose al raggiungimento di tale obiettivo (Zago, 2013).

In tempi indubbiamente più recenti, sono numerosi i pedagogisti che, cogliendo l'eredità lasciata dai grandi maestri del passato, hanno enfatizzato l'importanza dell'ambiente, naturale e non, nel processo di insegnamento-apprendimento e la necessità della scuola di aprirsi verso l'esterno. Nel panorama pedagogico italiano risulta pertanto interessante ricordare le idee innovative di Loris Malaguzzi, Gianfranco Zavalloni, Franco Frabboni e Franco Lorenzoni.

In primo luogo, Malaguzzi (1920- 1994), pedagogista e fondatore delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, riteneva che l'educazione avesse due principali obiettivi: da un lato, lo sviluppo armonioso dei più piccoli, dall'altro, la formazione di veri e propri cittadini, ossia individui in grado di collaborare con gli altri, di nutrire un profondo rispetto nei confronti dell'ambiente e di conoscere i luoghi caratteristici della propria città (Oliverio & Oliverio Ferraris, 2011). Per tale motivo, egli considerava l'ambiente educativo come l'insieme dei spazi interni, tra cui gli *atelier*, i laboratori e i musei didattici, e degli spazi esterni, comprendenti tutta la comunità di Reggio Emilia. Egli proponeva dunque un'idea di scuola innovativa, caratterizzata da una forte sinergia tra il dentro e il fuori, in stretta continuità tra di loro. Il giardino, ad esempio, era il luogo privilegiato al fine di conoscere qualcosa che non si sarebbe potuto apprendere altrove, un "*atelier all'aperto*" in profonda connessione con gli altri *atelier*. La comunità di Reggio era invece concepita come lo sfondo integratore dell'azione educativa, dal momento che per Malaguzzi i protagonisti dell'esperienza di apprendimento erano certamente i bambini e le bambine, ma anche tutti i soggetti presenti nell'ambiente sociale (Bobbio,

2020). Coerentemente, denominava lo spazio come “Terzo Educatore”, poiché esso non era neutro ma, al contrario, si connotava come quel dispositivo pedagogico finalizzato a promuovere la curiosità, la motivazione, l’esplorazione e i cento linguaggi degli alunni. Secondo Malaguzzi con la metafora dei cento linguaggi era possibile sottolineare al meglio quanto fossero innumerevoli le risorse dei bambini, costruttori di esperienze estremamente creativi e brillanti. Egli invitava quindi gli insegnanti a riconoscere il protagonismo, i diritti e la libertà dei più piccoli, non ponendosi come adulti attenti a correggere i loro comportamenti, quanto piuttosto come professionalità in ricerca, disposte ad interagire significativamente con gli alunni e a lasciarsi plasmare da essi (Mucchi, Cagliari, & Severini, 2019).

Proprio gli insegnanti e, più in generale l’intero sistema scolastico, sono stati posti da Gianfranco Zavalloni (1957-2012) di fronte ad una sfida impellente, ossia quella di riflettere sulla centralità del tempo educativo. In un’epoca sempre più contraddistinta da velocità, competizione e fretta, Zavalloni criticava la scuola tradizionale sollecitandola a diventare lenta e non violenta (Zavalloni, 2008). Una scuola che fosse così in grado di predisporre dei tempi e degli ambienti finalizzati alla sperimentazione degli allievi, concepiti perciò non come meri esecutori ma come protagonisti attivi (Michelini, 2016). Andare a piedi, guardare fuori dalla finestra, esplorare sono solo alcune delle strategie didattiche che gli insegnanti sono stati esortati ad impiegare, con l’intento di rallentare e far vivere pienamente il territorio ai propri alunni. In particolare, nel suo *Decalogo dei diritti naturali di bimbi e bimbe*, Zavalloni (2008) ha delineato i diritti dei più piccoli, a suo parere troppo spesso negati dalla società. Incoraggiava quindi i docenti a ripensarsi bambini e a riconoscere proprio tali diritti. Tra questi ultimi compaiono il “diritto di sporcarsi”, senza il quale i più piccoli non avrebbero mai veramente l’opportunità di entrare in rapporto con la natura, non potendo percepirla realmente liberi. Il “diritto agli odori” che consentirebbe loro di interiorizzare fin da piccoli le fragranze e i profumi dell’ambiente esterno, ricordi che potrebbero rimanere impressi nel corso di tutta l’esistenza. Il “diritto all’uso delle mani” che riconoscerebbe a loro l’occasione autentica di imparare facendo, presupposto fondamentale per poi imparare a pensare, ad usare tutti i sensi e a vivere responsabilmente all’interno della comunità.

Anche Frabboni descrive le caratteristiche della società attuale. Nello specifico, definisce quest'ultima "policentrica", visto che in essa operano differenti agenzie accumulate dall'obiettivo di educare le giovani generazioni. In realtà, come sostiene il pedagogista italiano, sembra che scuola, famiglia, enti locali e associazionismo sociale dialoghino poco tra di loro, non riuscendo così a pianificare progetti comuni e a far crescere i bambini in modo armonico. Al fine di ovviare a questa problematica, secondo Frabboni risulta sempre più necessaria la creazione di un solido quadrilatero formativo e, dunque, di un sistema formativo integrato che si sviluppa a partire dall'alleanza pedagogica tra i molteplici soggetti educativi (Toffano Martini, 2007). In questa prospettiva, alla scuola è richiesto di diventare un sistema aperto, in grado di porsi in relazione con il territorio. Questo si traduce nella capacità del sistema scolastico e di chi opera in esso di aprirsi sia *sull'ambiente*, individuando le risorse presenti, tra cui biblioteche, laboratori, strutture sportive, parchi naturali che possono rappresentare un valore aggiunto alla progettazione didattica; sia *all'ambiente*, permettendo a genitori, esperti e agli altri attori sociali che abitano il territorio di entrare a scuola. Essi, grazie ai loro racconti, esperienze e aneddoti, riescono in tal modo ad arricchire il percorso formativo degli alunni (Dozza, 2011).

In relazione all'idea che la scuola debba aprirsi verso l'esterno, il maestro Lorenzoni (2018) descrive tre tipologie di apertura, ossia quella verso la comunità, verso la città e verso la natura. Innanzitutto, la classe si trasforma in una comunità nel momento in cui sono presenti l'ascolto reciproco e la curiosità, elementi utili a cogliere quanto sia fondamentale il supporto e l'aiuto degli altri. La scuola si apre poi alla città quando riconosce il valore del territorio circostante e dei suoi abitanti, incoraggiando i più piccoli ad esplorarne le caratteristiche e le potenzialità. Per Lorenzoni, infine, l'apertura verso la natura e, in generale, verso l'ambiente esterno costituisce una priorità educativa poiché i bambini sono sempre più disabituati a stare all'aperto e, frequentando gli spazi esterni, potrebbero ottenere numerosi benefici. Di conseguenza, agli insegnanti è richiesto di fare anche scuola all'aperto, cosicché gli alunni abbiano la possibilità di scoprire il loro luogo di vita, imparando a prendersi cura del territorio e degli spazi pubblici. Il pedagogista crede che tale apertura non sia opportuna solo in

relazione alla situazione attuale di emergenza sanitaria ma in ogni istante della vita quotidiana. L'invito indirizzato ai docenti è infatti quello di connettere gli spazi interni ed esterni alla scuola con flessibilità e fantasia, andando così oltre alle pareti scolastiche, allo scopo di creare dei legami autentici con la pluralità di soggetti e di luoghi educativi. Un esempio potrebbe essere quello di realizzare dei percorsi che permettano agli alunni di raggiungere la scuola a piedi, da un lato coinvolgendo assessori comunali e volontari e, dall'altro, rispondendo al bisogno di autonomia dei più piccoli (Lorenzoni, 2020).

Come si evince dalle teorie educative sia dei pedagogisti del passato che di quelli più recenti e, al contempo, dalle numerose ricerche condotte sul campo, è oramai risaputo quanto adottare un approccio *outdoor* apporti una molteplicità non indifferente di benefici. Sono parecchie le competenze che i bambini potenziano fin dai primi anni di vita in relazione con l'ambiente, specialmente quello esterno. Ad esempio, interagendo in modo costante con quest'ultimo, mediante la propria corporeità e l'esplorazione sensoriale, essi riescono a conoscere meglio se stessi e il mondo che li circonda (Farné & Agostini, 2014). Il contatto con il contesto reale contribuisce quindi a sviluppare la personalità, la socialità, il pensiero e l'autonomia. Poiché i vantaggi dell'educazione all'aperto risultano considerevoli qualora le attività siano adeguatamente progettate, si rivela maggiormente significativo, chiaro ed immediato classificarli su quattro livelli, ossia quello psicologico, sociale, educativo e fisico (Giunti et al., 2021), come sintetizzato nella seguente tabella (tabella 1).

<i>Vantaggi psicologici</i>	<i>Vantaggi sociali</i>	<i>Vantaggi educativi</i>	<i>Vantaggi fisici</i>
Senso di sicurezza	Cooperazione	Nuove conoscenze	Abilità
Autoefficacia	Rispetto degli altri	Tecniche <i>outdoor</i>	Forza/Resistenza
Benessere	Comunicazione	<i>Problem solving</i>	Equilibrio
Consapevolezza di sé	Amicizia	Consapevolezza ambientale	Forma

Tabella 1 - I vantaggi dell'OE (Giunti et al., 2021)

In particolare, sul *piano psicologico*, dal momento che gli spazi *outdoor* presentano caratteristiche ben diverse rispetto a quelli *indoor*, quali l'imprevedibilità, la variabilità e una minor organizzazione, i più piccoli hanno maggiori opportunità di vivere delle

situazioni in cui possono allenare la loro capacità di *problem solving* e di gestione del rischio. In questo modo, mettendosi alla prova in attività che richiedono di confrontarsi con ciò che è inatteso, essi incrementano la motivazione ad apprendere, l'autostima, il senso di autoefficacia e la consapevolezza di sé (Giunti et al., 2021). Sebbene talvolta si creda che a contatto con l'ambiente esterno sia maggiormente complicato riuscire a sostenere l'attenzione dei più piccoli, in realtà attraverso un approccio *outdoor* è possibile stimolare la loro curiosità, la formulazione di domande, la creatività e la proattività (Farné & Agostini, 2014). Immersi in un ambiente esterno, soprattutto di tipo naturale, in grado di promuovere una sensazione di benessere, serenità ed entusiasmo, essi apprendono in modo efficace e piacevole.

Coerentemente, è stato dimostrato che le tensioni diminuiscono e il clima appare più positivo e rilassato sia all'esterno che all'interno della sezione/classe (Farné et al., 2018). Infatti, a *livello sociale*, gli studenti hanno l'occasione di collaborare con i compagni, di negoziare il proprio punto di vista e di imparare l'uno dall'altro. Questo comporta un miglioramento notevole per quanto concerne le loro capacità comunicative, cooperative e socio-emotive. Si consolidano così non solo i legami di amicizia tra pari, ma anche quelli con gli insegnanti, visto che, sulla base delle caratteristiche vantaggiose dell'ambiente, i bambini riescono a risolvere con più facilità i conflitti, a superare le difficoltà e a confrontarsi in piccolo gruppo (Giunti et al., 2021).

Sul *piano educativo* poi le esperienze all'aperto permettono ai più piccoli di conoscere e comprendere il valore del patrimonio culturale, imparando ad ammirarne le qualità e a mantenerne l'integrità. Acquisire una maggiore consapevolezza del proprio territorio, offre dunque ai bambini l'opportunità di provare un forte sentimento di rispetto e di cura nei confronti dell'ambiente esterno, di maturare un senso di attaccamento rispetto ai propri luoghi di vita e di iniziare a adottare dei comportamenti corretti e sostenibili (Giunti et al., 2021). In tal senso, l'apprendimento in contesti reali incoraggia il rafforzamento di competenze critiche, tra cui una profonda responsabilità verso il pianeta Terra (Bortolotti, 2021).

Infine, i vantaggi dello stare all'aria aperta emergono anche a *livello fisico*. Grazie alla pratica *outdoor* i bambini sono più forti, resistenti e meno inclini ad ammalarsi.

Infatti, se abituati a trascorrere gran parte del proprio tempo all'aria aperta, le loro difese immunitarie aumentano e si rafforzano. Correndo, arrampicandosi, saltando, essi sperimentano molteplici schemi motori e mentali, tra cui l'orientamento, l'equilibrio, e la combinazione; sviluppano le abilità grosso-motorie, ossia quelle che racchiudono i movimenti dell'intero corpo e la coordinazione delle sue parti; potenziano le abilità fino-motorie che includono i muscoli delle mani e delle dita in coordinazione con gli occhi (Hanscom, 2017). La possibilità di muoversi e di sperimentare con il proprio corpo non comporta dei benefici soltanto a livello fisico ma, come sostenuto dagli studi di neuroscienze, anche dal punto di vista cognitivo, dal momento che aumenta la qualità della memoria, del ragionamento e dell'attenzione (Giunti et al., 2021).

In generale, è indispensabile sottolineare che i vantaggi evidenziati dipendono principalmente dal piacere prodotto dall'avventura, dalla scoperta, dall'esplorazione, da quella che Bertolini (1988) definisce come "apertura al possibile". In relazione a ciò, il ruolo che gioca l'adulto è centrale, poiché egli è chiamato a trasformarsi in una guida, a nutrire fiducia nelle capacità degli alunni e ad offrire loro una certa dose di libertà, rendendoli così dei veri e propri protagonisti del processo di apprendimento. Si tratta di un insegnante che accompagna i suoi studenti, li osserva ma lasciandoli fare, li sostiene, li aiuta a riflettere sulle esperienze vissute, fungendo così da mediatore, interlocutore e complice. Pertanto, la pratica *outdoor* concede anche ai docenti di godere di vantaggi e benefici. Questi ultimi possono ripensarsi continuamente nella relazione con i bambini, acquisire capacità previsionali e una maggiore flessibilità, interiorizzare un'idea di tempo maggiormente sostenibile e profonda, mettersi in gioco in prima persona, accettare il rischio e l'imprevedibile, condividere con i colleghi ambienti di lavoro nuovi e stimolanti, sviluppare competenze osservative e progettuali (Schenetti et al., 2015).

2.2 Anche fuori si impara: dall'Outdoor Education all'Outdoor Learning

Proprio in relazione alle numerose evidenze che dimostrano il ruolo significativo dell'ambiente esterno nello sviluppo di competenze a livello psicologico, sociale, educativo e fisico dei più piccoli, recentemente è stata rilevata la comparsa di esperienze educative assai eterogenee, accumulate però dall'idea che anche all'aperto l'apprendimento possa risultare significativo ed efficace (Giorda & Rosmo, 2021).

Il valore dell'ambiente esterno, la necessità di porre il bambino al centro del processo di apprendimento, l'urgenza di promuovere la salute e il benessere in una società in misura sempre più crescente sedentaria, rappresentano solo alcuni dei fattori alla base della nascita dei percorsi di *Outdoor Education* (OE). Sebbene tale espressione sia avvertita come una novità in ambito pedagogico, il concetto di "educazione all'aperto" è in realtà molto antico, basti pensare ad esempio alle teorie educative di Comenio, Rousseau e Fröbel (Farné et al., 2018).

In particolare, il pedagogista Roberto Farné (2015b) sottolinea che a livello internazionale l'OE viene definita come quell'insieme di pratiche formative sia scolastiche sia extrascolastiche che possiedono una caratteristica in comune, ossia la valorizzazione dell'ambiente esterno, il quale viene concepito come luogo di formazione e di apprendimento. Dal punto di vista etimologico, quindi, il termine *Outdoor* suggerisce di riconoscere pienamente le possibilità e i vantaggi offerti dallo stare fuori. Pertanto, si presuppone un mutamento di prospettiva nel modo di fare educazione, dal momento che non ci si limita più a conferire importanza solo agli spazi *indoor* ma, al contrario, si pone attenzione alla complementarità tra dentro e fuori, si ristabilisce un equilibrio tra *in* e *out* e non si considera l'esterno come un mero luogo di ricreazione e di svago (Antonietti & Bertolino, 2017). Si mette così in risalto il diritto dei bambini di abitare gli spazi esterni, al fine di fare esperienza concreta, muoversi, socializzare, apprendere ed esplorare.

Per fare *Outdoor Education*, tuttavia, non è sufficiente praticare delle attività all'aria aperta poiché la qualità di un percorso *outdoor* è strettamente connessa alla modalità con cui si propongono i contenuti, si raggiungono gli obiettivi e si riflette sull'esperienza vissuta (Bortolotti, 2019). Dal momento che, però, l'OE non è prescrittiva

e, quindi, non definisce nel dettaglio i percorsi didattici da attuare, le attività da proporre, i traguardi da conseguire perché tutto ciò dipende dal contesto in cui si svolge e, conseguentemente, dalle scelte didattiche degli educatori, essa non deve essere concepita come sinonimo di improvvisazione (Farné, 2015b). A tal proposito, il termine *Education* indica l'importanza dell'intenzionalità pedagogica che orienta lo stare all'aria aperta, infatti ad ogni professionalità educativa è richiesto di predisporre e progettare quello che risulta indispensabile per favorire il processo di apprendimento, concedendo al contempo anche ampio spazio all'esplorazione, alla ricerca, alla creatività, alla formulazione di domande e alla soluzione di problemi da parte dei più piccoli. Riassumendo, l'OE si connota come un approccio pedagogico che è caratterizzato da due principi essenziali: il valore dell'ambiente esterno e la presenza dell'intenzionalità pedagogica.

A livello storico tale approccio si è diffuso principalmente nel Nord Europa, in risposta all'allontanamento dell'uomo nei confronti dell'ambiente naturale, un distacco provocato dai processi di industrializzazione e dallo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa. Nello specifico, la letteratura precisa che l'*Outdoor Education* si è affermata intorno agli anni Trenta del Novecento grazie alla figura di Kurt Hahn, un educatore tedesco di origine ebraica considerato il fondatore di tale orientamento. Dopo essere stato costretto a lasciare la Germania a causa delle persecuzioni naziste, egli si è rifugiato in Scozia dove ha fondato il *College di Gordonstou* e l'*Outward Bound*, due istituzioni che realizzano ancora oggi delle proposte educative connotate da un approccio avventuroso (Bortolotti, 2019).

Le prime ricerche inerenti l'OE sono state effettuate in ambito statunitense a partire dal 1940, esse sottolineavano quanto il contatto con la natura promuovesse un senso di benessere sia fisico che psicologico. In quegli stessi anni, poi, sono stati pubblicati numerosi manuali e almanacchi che contenevano alcuni suggerimenti pedagogici indirizzati agli educatori, invitandoli a far comprendere ai ragazzi quanto fosse rilevante immergersi nell'ambiente con lo scopo di proteggerne le risorse e le caratteristiche (Chistolini, 2016).

Questa impronta ambientalistica è evidente anche nella definizione classica di *Outdoor Education*, ovvero quella proposta da George e Louise Donaldson (1958, p. 17), che la definiscono come “*education in, about and for the outdoors*”. Essi scelgono di utilizzare tre parole-chiave per delineare i pilastri dell’educazione all’aperto: *in* per riferirsi al luogo, ossia all’ambiente esterno; *about* ai contenuti, ovvero all’apprendimento nella natura; *for* allo scopo, cioè alla salvaguardia delle risorse del territorio e, più in generale, del benessere del pianeta.

Nonostante tale definizione sia interessante proprio perché pone l’accento su questioni ambientali e/o sociali, essa appare circoscritta al rapporto che si instaura con il territorio per conservarlo ed impiegarlo in un’ottica sostenibile. Come suggerito dai molti autori che ne hanno evidenziato i limiti, oltre alla tematica ambientale, l’OE deve comprendere anche la possibilità di perseguire altri obiettivi, di apprendere diversi contenuti, di alternare l’ambiente esterno e quello interno e così via. Il merito di Donaldson & Donaldson è stato comunque quello di proporre una definizione che ha rappresentato il punto di partenza per iniziare a concepire l’OE come una nuova tipologia di approccio educativo (Priest, 1986).

Inoltre, risulta indispensabile sottolineare che nel corso degli anni, al di là dell’espressione *Outdoor Education*, si sono affermate anche ulteriori denominazioni per indicare l’educazione all’aperto, la salvaguardia del patrimonio ambientale e la sostenibilità (Chistolini, 2016). In tal senso, come sostiene Ford (1986), l’OE può essere erroneamente confusa con questi altri tipi di educazione, i quali, pur essendo in parte collegati ad essa, presentano delle sfumature di significato differenti. L’educazione ambientale (*Environmental education*), ad esempio, si occupa dell’inquinamento, dello sfruttamento delle risorse e dell’aumento demografico. Si differenzia, dunque, dall’*Outdoor Education* visto che quest’ultima si concentra solo sulle risorse naturali e non sulle altre tematiche tipiche dell’*Environmental Education*. L’educazione scolastica tradizionale (*Resident outdoor school*) si rifà invece al tipico campeggio in luoghi diversi da quello scolastico e ha una durata di 3-5 giorni. L’intento è quello di estendere il curriculum al di fuori della scuola e di promuovere l’insegnamento all’aria aperta. L’educazione all’aperto in aree non attrezzate (*Outdoor pursuits*) si svolge poi

principalmente in ambienti strettamente a contatto con la natura, lontani dai centri urbani e senza la possibilità di avere delle comodità, come il cellulare e *comfort* di altro genere.

Qualche decennio più tardi, Neill (2004) ha tentato di ordinare e categorizzare queste molteplici sfumature dell'educazione all'aperto sulla base di due dimensioni, includendole così o in una prospettiva psico-evolutiva e pedagogico-sociale oppure in una prospettiva di tipo ambientale. All'interno del primo gruppo egli ha racchiuso tutte le esperienze all'aria aperta che hanno come fine ultimo la formazione globale del soggetto, visto che l'ambiente esterno offre agli individui l'occasione di utilizzare i propri sensi per apprendere al meglio. In questo modo, l'offerta formativa è ampliata ed arricchita a livello sia interdisciplinare che multidisciplinare. Nel secondo gruppo, invece, egli ha inserito la definizione avanzata da Donaldson & Donaldson e tutte le proposte educative che si focalizzano sull'ambiente esterno con l'obiettivo di promuovere un senso di responsabilità nei confronti di quest'ultimo (Zanato Orlandini, 2020).

La stessa *Outdoor Education* si delinea quindi come un termine "ombrello" contraddistinto da proposte formative, attività e progetti assai variegati, ricchi e complessi, i quali sono accumulati dal *focus* sull'ambiente esterno e dall'utilizzo di metodologie attive (Higgins & Nicol, 2002). In relazione alla prospettiva concettuale a cui ci si riferisce, all'intento della proposta *outdoor* e al contesto dell'azione educativa, è possibile orientarsi verso un modello più dettagliato di OE e, di conseguenza, verso una specifica denominazione. Nel dettaglio, prendendo in considerazione il contesto educativo, si possono distinguere tre ambiti dell'*Outdoor Education* (figura 2): la *Vita Outdoor*, l'*Outdoor Adventure Education* e l'*Outdoor Learning* (Bortolotti, 2019).

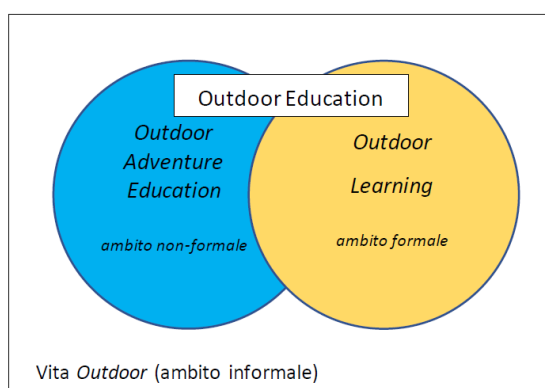


Figura 2 - I principali ambiti di vita e educazione all'aria aperta (Bortolotti, 2019, p. 15)

La *Vita Outdoor* comprende le esperienze informali svolte durante il tempo libero a stretto contatto con l'ambiente esterno. Esse sono di carattere amicale e/o familiare e influenzano notevolmente la formazione della persona e la qualità della sua esistenza. Hanno luogo nella vita quotidiana e, per questo, non rientrano in specifici programmi di OE. L'*Outdoor Adventure Education* (OAE) è strettamente connessa all'ambito non-formale e include i progetti proposti da alcune associazioni presenti sul territorio, degli esempi possono essere le spedizioni educative e le escursioni. Infine, l'*Outdoor Learning* (OL) è collegato al settore formale, ossia quello scolastico, ed è contraddistinto da alcuni percorsi didattici che si compiono all'aperto e che sono parte del programma curricolare.

La rappresentazione di tipo insiemistico realizzata da Bortolotti ha il grande vantaggio di raffigurare con chiarezza le relazioni tra l'OAE e l'OL che, seppure per certi versi intrecciate, presentano delle caratteristiche differenti.

In primo luogo, l'*Outdoor Adventure Education* abbraccia una serie assai eterogenea di proposte formative, tra cui la Spedizione Educativa, l'Avventura Comunitaria e il *Camping*. L'idea centrale è che l'educazione sia una vera e propria avventura. Per tale ragione, nella maggior parte dei casi, le attività formative proposte dall'extra-scuola si svolgono all'interno di un ambiente naturale incontaminato, come la foresta, il lago, la montagna e il mare (Gigli, 2018). Tali attività sono accumulate dalla componente del rischio, che può essere fisico, sociale e, perfino, spirituale. Durante i percorsi esperienziali a diretto contatto con la natura, bambini e ragazzi sono invitati a fronteggiare situazioni imprevedute e inaspettate, al fine di allenare la forza fisica, di incrementare la consapevolezza circa i propri punti di forza e di debolezza, di valutare le capacità decisionali proprie ed altrui. In aggiunta, questi programmi offrono la possibilità di potenziare le loro competenze a livello comunicativo, la componente motivazionale, la capacità di *problem-solving* e il rispetto verso l'ambiente (Bortolotti, 2019).

Un esempio emblematico di OAE è rappresentato dallo scoutismo, fondato dal generale inglese Robert Baden Powell (Farné & Agostini, 2014). Tale movimento viene inaugurato nel 1907, anno in cui egli organizza un campeggio di tipo sperimentale, a cui partecipano venti ragazzi che si ritrovano in un'isola del Dorset, in Inghilterra.

Baden Powell, in un modo assai lungimirante, conferisce importanza all'educazione all'aria aperta in un'ottica non-formale. Infatti, lo scoutismo non si pone come obiettivo quello di sostituirsi all'educazione scolastica, quanto piuttosto la affianca per formare le giovani generazioni. Egli concepisce la natura come quel contesto in grado di apportare un profondo senso di benessere alla persona e, al contempo, essa è capace di formare bambini e ragazzi dal punto di vista fisico, cognitivo e spirituale. I giovani di età compresa tra gli 8 e i 19 anni imparano ad esplorare, a cogliere le relazioni presenti nell'ambiente, a curiosare, a percepirsi come esseri liberi e a creare un legame autentico con la natura stessa (Chistolini, 2016). Inoltre, all'aperto essi riescono a far fronte ad avventure sempre diverse e inaspettate, che consentono loro di incrementare lo spirito di adattamento e il piacere della ricerca (Bortolotti, 2019).

In secondo luogo, come accennato in precedenza, l'*Outdoor Learning* si riferisce all'ambito delle proposte scolastiche realizzate all'aria aperta. Dal momento che offre agli alunni e ai docenti l'occasione di apprendere ed insegnare a partire da esperienze vissute in situazioni reali, l'OL si profila come un modello di istruzione complementare a quello tradizionale (Crudeli, La Serra, & Monti, 2012).

Benché i concetti di *Outdoor Learning* e di *Outdoor Education* siano strettamente connessi, essi presentano delle lievi ma significative differenze. Innanzitutto, il primo si attiene solo al contesto formale, mentre il secondo comprende sia le pratiche scolastiche (ambito formale) sia quelle extra-scolastiche (ambito non-formale). Inoltre, da un lato, l'*Outdoor Learning* implica l'apprendimento di conoscenze e di abilità legate alla dimensione curricolare, che sono utili agli studenti per risolvere situazioni problematiche; dall'altro, l'*Outdoor Education* si pone come principale obiettivo la proposta di interventi educativi che mirano alla formazione dell'identità personale e, nel complesso, allo sviluppo olistico e globale del soggetto (Roberts, 2012).

Entrambe le espressioni, tuttavia, sono caratterizzate da un comune denominatore, ossia dal valore conferito all'ambiente esterno, che è considerato come lo spazio privilegiato per la realizzazione delle esperienze formative. A tal proposito, è bene sottolineare che esso non deve essere concepito limitatamente come sinonimo di natura. Quest'ultimo, infatti, ingloba anche tutti quei luoghi urbani in cui è altrettanto

possibile dare vita a dei percorsi *outdoor*, visto che anche tali ambienti sono in stretto rapporto con il mondo reale e consentono di far vivere ai più piccoli delle esperienze autentiche (Bortolotti, 2019).

In particolare, per quanto concerne l'*Outdoor Learning*, tutto ciò non si traduce solo nell'idea che la scuola debba varcare i confini dell'aula per aprirsi alla realtà territoriale, ma anche nella necessità di alternare le lezioni fra dentro e fuori, creando in tal modo una sinergia positiva tra questi due ambienti che sono complementari e integrati (Giunti et al., 2021).

Poiché l'approccio *outdoor* non reclama l'urgenza di dotarsi di spazi particolari, l'invito rivolto agli insegnanti è quindi quello di avvalersi dello spazio più prossimo alla scuola per fare attività all'aperto, come il cortile o il giardino scolastico (Farné, 2015b). Anche quegli ambienti che sembrano a prima vista insignificanti e banali si trasformano così in luoghi accattivanti e stimolanti, in grado di proporre agli studenti delle vere e proprie occasioni per fare esperienza. In relazione a ciò, l'ambiente esterno, sia esso naturale o urbano, deve riuscire a promuovere lo sviluppo sensoriale, l'interscambio tra alunni e insegnanti, l'incremento dell'elaborazione cognitiva, la sperimentazione e l'esplorazione. Per tale motivo, dunque, oltre ai già citati cortili e giardini scolastici, anche parchi naturali, fiumi, boschi, biblioteche, musei, fattorie, aziende si connotano come degli ambienti adeguati a realizzare i programmi di OL (Chistolini, 2016).

L'eterogeneità di tali contesti può far cogliere quanto lo stesso concetto di *Outdoor Learning* sia assai ampio, complesso e articolato (Rickinson et al., 2004). Come sostengono Higgins e Nicol (2002) si tratta di un costrutto che può essere applicato in modo diverso in relazione ai differenti Paesi e, di conseguenza, in rapporto ai molteplici curricula. In ambito britannico, ad esempio, Higgins (2006) predispone un modello che contiene i tre campi di realizzazione dell'*Outdoor Education* (figura 3): *Outdoor activities* (le attività all'aperto), *Environmental education* (l'educazione ambientale) e *Personal and social education* (lo sviluppo sociale e personale). Rappresentate come tre cerchi che si intersecano tra di loro, le tre componenti dell'OE esplicitano e descrivono le modalità attraverso le quali l'apprendimento all'aperto (OL) si collega al curriculum nazionale britannico.

Secondo quest'ottica, le *Outdoor activities* si riferiscono all'educazione motoria; l'*Environmental education* alla storia, alle scienze, all'arte e alla geografia, ovvero a quelle discipline che si focalizzano sulle tematiche ambientali; la *Personal and social education*, infine, alle attività correlate allo studio della cittadinanza (Chistolini, 2016).

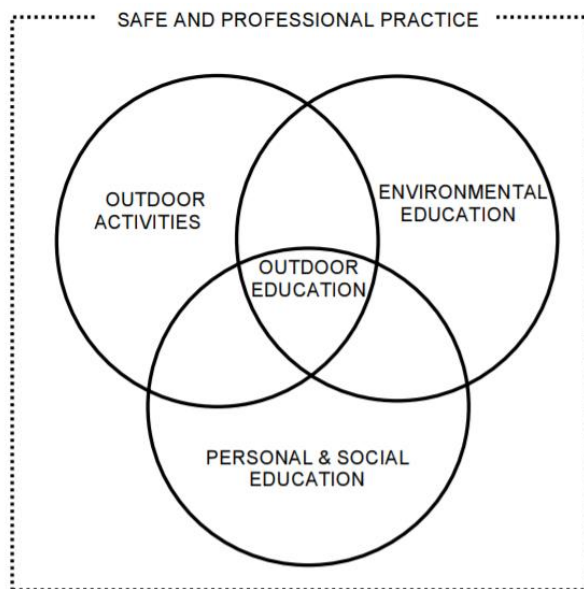


Figura 3 - Gli ambiti di riferimento dell'*Outdoor Education* (Higgins, Nicol, & Ross, 2006, p. 70)

In ambito italiano, è principalmente negli ultimi anni che si è sviluppato un interesse nei confronti dell'*Outdoor Learning*, conferendo centralità a percorsi didattici in grado di alternare proposte tra ambiente interno ed esterno (Schenetti et al., 2015). In realtà, l'offerta formativa dell'OL è assai diversificata poiché comprende le esperienze sensoriali che si svolgono all'interno dei confini della scuola, come quelle incentrate sull'orto didattico e sul giardinaggio; i progetti scolastici che si aprono verso la realtà territoriale, tra cui le visite presso i musei, i parchi, le fattorie; i percorsi educativi che sono influenzati dalle esperienze nordeuropee e che si basano su un approccio integrale all'OL, come "L'asilo nel bosco" di Ostia Antica, a Roma, coordinato dall'Associazione Manes in collaborazione con l'Emilio (Giunti et al., 2021).

Dunque, risulta fondamentale sottolineare che, sebbene l'*Outdoor Learning* si riferisca a un contesto specifico, ossia a quello formale/scolastico, esistono diversi

modelli di OL in relazione alla disomogeneità tra i Paesi, come già evidenziato da Higgins e Nicol.

A tal proposito, appare evidente il divario che separa i Paesi Mediterranei, compresa l'Italia, da quelli anglosassoni e scandinavi.

Infatti, se nei primi non si è sviluppata in modo organico e definito una pedagogia connessa all'apprendimento all'aria aperta, nei secondi è presente una tradizione *outdoor* solida e antica.

Perciò, l'estrema varietà delle proposte basate sull'*Outdoor Learning* si fonda su questioni di tipo socioculturale, proprio perché tale varietà dipende dalla storia, dalle caratteristiche territoriali e dalle tradizioni di ciascun Paese (Bortolotti, 2019).

In ambito scandinavo, ad esempio, l'approccio *outdoor* viene definito *Friluftsliv*, che si può tradurre come "vita all'aria aperta", ha radici molto profonde ed è connesso alle risorse presenti sul territorio. Qui, le popolazioni hanno conservato un atteggiamento di totale e intima cura rispetto ai propri territori e, al contempo, la propensione a concepire l'esistenza umana come connotata da una forte libertà (Williams-Sieghredsen, 2017).

2.2.1 La mia esperienza in un Forest kindergarten danese

Proprio nel contesto scandinavo, in particolare in Danimarca, ho avuto l'opportunità di fare una breve ma assai preziosa esperienza di osservazione in un *Forest kindergarten*. Ho potuto quindi osservare una realtà educativa che realizzava delle proposte formative a partire dall'approccio dell'*Outdoor Learning* che, come evidenziato nel paragrafo precedente, viene declinato sulla base della storia, delle tradizioni, della conformazione del territorio di ciascun Paese, in questo specifico caso quello danese.

Mentre mi trovavo presso l'*University College* di Copenhagen (KP *University*) per svolgere il mio Erasmus, sono stata invitata, insieme ai miei compagni, a fare una *field experience*, ossia un'esperienza sul campo a stretto contatto con un'istituzione scolastica del posto. L'obiettivo era quello di farci acquisire delle conoscenze mirate circa il lavoro pedagogico in un contesto danese.

Nelle settimane che hanno anticipato quell'esperienza, abbiamo svolto delle lezioni preparatorie, che avevano l'intento di farci comprendere e approfondire le caratteristiche di quel sistema scolastico. In quell'occasione ho scoperto che i *Forest kindergarten* sono un sistema di istruzione prescolare molto diffuso in Danimarca. Essi sono indirizzati ai bambini di età compresa fra i tre e i sei anni e prevedono che alunni ed insegnanti trascorrono la maggior parte del loro tempo all'aperto. I più piccoli sono invitati ad esplorare l'ambiente naturale e, di conseguenza, ad incrementare le loro competenze motorie, sociali, cognitive; gli adulti li osservano, rispettano la loro libertà e fungono da base sicura.

Inoltre, ho compreso quanto il valore conferito all'ambiente esterno, concepito come parte integrante del processo educativo, non fosse un fenomeno nuovo in Danimarca. A tal proposito, nel 1854 il preside danese Søren Sørensen, profondamente ispirato dai *Kindergarten* di Fröbel, decise di aprire una scuola connessa con l'esterno, in cui fossero rispettati la libertà e il diritto di movimento di ogni bambino. Quasi un secolo dopo, nacque la prima scuola dell'infanzia nel bosco grazie ad Ella Flatau, una mamma che scelse di ideare questo nuovo modello di scuola in collaborazione con altri genitori (Williams-Sieghedsen, 2017).

In realtà, al giorno d'oggi nell'ambito danese esistono molteplici tipologie di *nature preschools*. Tra queste è indubbiamente possibile citare gli *Emigrant Forest kindergarten* che, essendo collocati nel centro urbano della città, prevedono che si utilizzino dei mezzi di trasporto al fine di raggiungere la struttura scolastica collocata vicino alla foresta. In veste di studentessa Erasmus della KP University, ho potuto quindi osservare più da vicino un *Emigrant Forest kindergarten* denominato *Udflytterbørnehaven Bøgely* e situato nel centro di Copenhagen.

Grazie alle mie osservazioni ho notato che una giornata tipo iniziava all'incirca verso le ore 8:20, quando l'autobus partiva da Copenhagen con destinazione Raadvad, la località in cui si trovava la struttura del *kindergarten*, circondata dalla foresta. Quest'ultima era caratterizzata da tre tipi di ambienti: l'edificio interno (*indoor building*), in cui i bambini e gli insegnanti potevano rimanere quando le condizioni climatiche erano particolarmente avverse; il parco giochi (*playground*), in cui si trovavano alcuni materiali naturali ma anche altalene e scivoli; la foresta di Dyrehaven (*the Dyrehaven Forest*), che offriva ai più piccoli la possibilità di vivere in prima persona delle esperienze autentiche nella natura.

Da tale organizzazione, si coglie quanto l'ambiente di apprendimento includesse sia l'interno che l'esterno, in continuo dialogo tra di loro. Nello specifico, gli ambienti interni erano a misura di bambino e, sugli scaffali e sui tavoli, era possibile trovare dei giochi e degli albi illustrati incentrati sulla natura. Erano poi presenti anche dei grandi guardaroba che contenevano gli indumenti invernali dei bambini. Gli ambienti esterni, invece, potevano essere strutturati, come nel caso del *playground*, oppure non strutturati e incontaminati, come la foresta. Entrambi offrivano al bambino l'occasione di valutare e sperimentare i rischi (Williams-Sieghedsen, 2017).

Come qualsiasi altro tipo di *kindergarten*, anche *Udflytterbørnehaven Bøgely* era destinato ai bambini dai tre ai sei anni. Il numero totale di alunni era 42, divisi però in tre gruppi eterogenei comprendenti bambini di età diverse, tra cui il gruppo degli Scoiattoli, dei Tassi e delle Volpi. Ad ogni gruppo di studenti erano stati affidati due insegnanti e un assistente.

Una volta raggiunta la destinazione di Raadvad intorno alle ore 9:00 del mattino, gli insegnanti invitavano i bambini a prendere parte dei gruppi prestabiliti. Prima di iniziare la giornata scolastica vera e propria, ad essi era richiesto di indossare gli indumenti invernali, occasione nella quale i docenti li supportavano ma senza mai sostituirsi ad essi e, proprio in tal modo, ponevano le basi per incrementare la loro autonomia e la loro motivazione a scoprire in continuazione nuove cose.

A quel punto, essi potevano giocare liberamente nel *playground*, fino a quando gli insegnanti proponevano loro di svolgere le molteplici attività mattutine. Alcuni bambini si recavano così nella foresta, dove avevano l'opportunità di relazionarsi con numerosi animali e sperimentare i giochi rischiosi con i compagni, ad esempio si arrampicavano sugli alberi e si esercitavano a tagliare i ramoscelli di legno con i coltelli. Altri si dedicavano al gioco libero nel *playground*, grazie al quale riuscivano a sperimentare la propria fantasia, creatività e capacità di cooperazione. Sempre nel *playground* bambini ed insegnanti accendevano il fuoco per scaldarsi nelle giornate più cupe e fredde.

Al termine delle attività mattutine, i bambini pranzavano insieme per poi correre a giocare liberamente nel parco giochi. Dopo aver fatto nuovamente merenda intorno alle 14:15, essi lasciavano la struttura e tornavano a Copenhagen in autobus.

In quei giorni immersa nella località di Raadvad, ho potuto comprendere quanto in questo *outdoor kindergarten* i bambini stessero all'aperto durante il corso dell'intero anno scolastico. Vivendo a stretto contatto con la natura, essi potevano cogliere i suoi cambiamenti nelle quattro stagioni, imparavano a rispettarla, acquisivano conoscenze relative ad animali e piante ma anche competenze a livello sociale. Ogni attività proposta dagli insegnanti, infatti, aveva come principale intento quello di incrementare la loro autonomia, la loro capacità di *problem-solving*, la negoziazione dei punti di vista e l'abilità di risolvere i conflitti.

L'ambiente esterno si connotava pertanto come lo spazio dell'esplorazione e il luogo della scoperta, in grado di educare quotidianamente gli studenti. Al contempo, il diritto dei bambini di stare all'aria aperta veniva garantito proprio dalla figura dell'insegnante che infondeva sicurezza e, osservandoli da lontano, assicurava loro di sperimentare un profondo senso di libertà.

2.3 Gli elementi costitutivi dell'Outdoor Learning

Uno dei principi pedagogici cardine dell'*Outdoor Learning* è indubbiamente l'*Experiential learning*, ovvero l'apprendimento esperienziale. A tal proposito, Kolb (1984) reputa che le esperienze di tipo affettivo, cognitivo e motorio rappresentino il perno su cui si basa l'intero processo di apprendimento.

Contrapponendosi all'approccio scolastico tradizionale, l'apprendimento esperienziale pone gli alunni al centro dell'azione educativa e, poiché esso implica l'adozione di metodi attivi, consente ai più piccoli di non limitarsi ad acquisire delle mere conoscenze teoriche, quanto piuttosto dei saperi maggiormente pratici. Infatti, i bambini sono interessati globalmente in attività che richiedono loro di fare esperienza e, pertanto, progettano, risolvono problemi, cooperano, instaurano dei legami sociali e imparano ad esprimere le proprie emozioni (Bortolotti, 2019).

Nella prospettiva dell'*Outdoor Learning* l'apprendimento è quindi contemplato come un processo orientato all'azione (*action-oriented*), che concepisce lo studente come un soggetto attivo in grado di accrescere la propria conoscenza attraverso il *fare* e il *pensare* (Crudeli, La Serra, & Monti, 2021). Appare perciò evidente la notevole influenza di Dewey, che definisce l'esperienza come un processo attivo che si sviluppa nella relazione con l'ambiente esterno e, contemporaneamente, interessa sia l'azione sia il pensiero, coinvolgendo così in modo olistico ciascun individuo. Coerentemente, anche l'approccio *outdoor* comprende sia il *pensare* che il *fare*, dal momento che il contatto con l'ambiente esterno offre al bambino l'opportunità di apprendere in modo significativo facendo esperienza e, allo stesso tempo, riflettendo su di essa e interiorizzandola (Chistolini, 2016).

Pertanto, le attività didattiche all'aperto sono progettate seguendo i principi del modello laboratoriale e tutto ciò prevede un vero e proprio ribaltamento dei ruoli. Da un lato, l'insegnante non dispensa più il sapere ma assume il ruolo di facilitatore dei processi cognitivi, ponendosi dunque a fianco degli alunni e lasciando loro la libertà di esplorare e di apprendere in prima persona; dall'altro, questi ultimi sperimentano attivamente con il proprio corpo, fanno esperienza, formulano ipotesi, si confrontano con compiti di realtà e imparano a lavorare in piccolo gruppo. Anche grazie all'alternanza

tra *indoor* e *outdoor*, le conoscenze riescono ad ampliarsi in misura sempre più crescente e a consolidarsi in modo efficace (Giunti et al., 2021).

Sebbene l'apprendimento esperienziale costituisca uno dei pilastri essenziali dell'*Outdoor Learning*, questo non significa che esso debba essere considerato come l'unica metodologia che un insegnante può adottare in fase di progettazione e di conduzione didattica. In tal senso, infatti, il docente che abbraccia l'approccio dell'*Outdoor Learning* è invitato a non utilizzare solamente un'unica metodologia ma una pluralità di metodi. Al fine di potenziare l'apprendimento significativo negli allievi, il principio della variabilità risulta fondamentale. All'insegnante è richiesto quindi di alternare dei momenti destinati alla lezione frontale con altri incentrati su progetti connessi agli interessi degli studenti. I momenti dedicati all'esplorazione e all'esperienza diretta potrebbero poi essere intesi sia come uno stimolante punto di partenza e sia come un coinvolgente punto di arrivo, in grado di incrementare e di sostenere la motivazione dei bambini per tutta la durata del percorso (Bortolotti, 2019).

Proprio l'apprendimento esperienziale rientra, secondo Priest (1986), tra le componenti chiave dell'*Outdoor Education*. Infatti, definisce quest'ultima come "un processo esperienziale basato sull'apprendimento attraverso il fare, che in primo luogo avviene mediante esposizione in "out-of-door". In OE, l'enfasi sul *focus* d'apprendimento è da porre nella relazione, relazione che riguarda le persone e le risorse naturali" (ivi, p. 13).

Di conseguenza, oltre a concepire l'*Outdoor Education* come un approccio di tipo esperienziale, egli descrive anche ulteriori caratteristiche. Tra queste l'idea che si tratti di un metodo di apprendimento che ha luogo per lo più all'aperto, anche se non esclusivamente, visto che ci sono alcune tematiche che meritano di essere approfondite all'interno, come ad esempio la preparazione dei materiali finalizzata ad un'uscita didattica oppure la memorizzazione di alcuni concetti. Inoltre, l'OE sollecita l'utilizzo di tutti i sensi e coinvolge i tre domini dell'apprendimento, ovvero quello cognitivo, motorio e affettivo. Infine, implica un certo grado di interdisciplinarietà e promuove molteplici relazioni, sia nei confronti delle persone e sia in relazione all'ambiente, che può essere sia naturale che urbano (Bortolotti, 2019).

Con l'intento di spiegare al meglio le componenti metodologiche dell'*Outdoor Education*, Priest (1986) propone uno schema che prende la forma di un grande albero (figura 4).

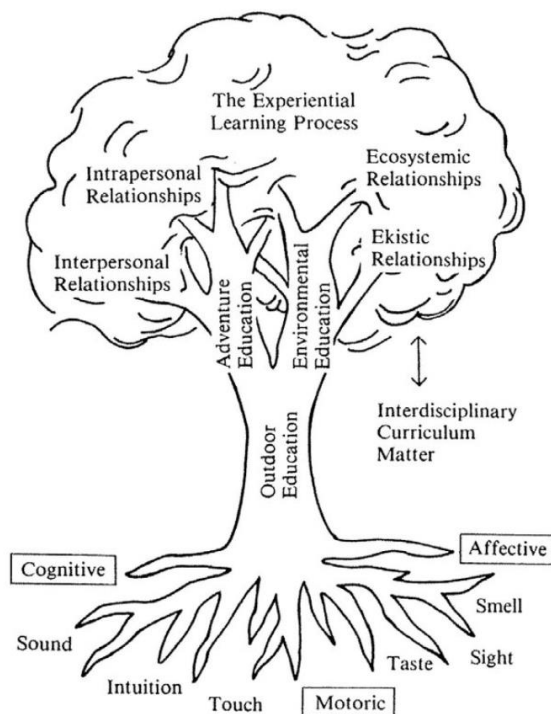


Figura 4 - L'albero dell'*Outdoor Education* proposto da Simon Priest (1986, p. 15)

Secondo l'autore le radici rappresentano i sensi che il bambino utilizza per entrare in contatto con il setting *outdoor*, al fine di esplorarlo e di sperimentarlo. Le radici sono saldamente ancorate al terreno, che racchiude i tre domini dell'apprendimento, ossia quello motorio, affettivo e cognitivo. Questo significa che il percorso di elaborazione della conoscenza ha inizio quando gli stimoli sensoriali vengono elaborati in relazione ai tre domini.

In un secondo momento, questi stimoli elaborati salgono lungo il tronco, che racchiude l'*Outdoor Education* stessa, per raggiungere e animare la chioma dell'albero, che contiene molteplici tipologie di relazioni. Nell'approccio *outdoor* tali relazioni sono fortemente enfatizzate. In particolare, nella parte sinistra è possibile notare la presenza delle relazioni interpersonali e intrapersonali. Le prime si riferiscono alla dimensione sociale, ossia ai rapporti che si instaurano tra altre persone, le seconde, invece, si rifanno alla dimensione personale, dunque alla conoscenza di sé, dei propri punti di forza e di

debolezza. L'educazione all'avventura, ovvero uno dei due rami dell'albero, abbraccia queste due tipologie di relazioni.

Nella parte destra le relazioni a livello ecosistemico si collegano alla forte interdipendenza che sussiste tra le diverse componenti di un ecosistema; quelle a livello ecistico includono i legami che si affermano tra i soggetti e l'ambiente esterno, sia esso naturale che urbano. L'educazione ambientale, che costituisce l'altro ramo dell'albero, coinvolge questi altri due tipi di relazioni.

Infine, il processo di *Experiential learning* funge da garante, ossia da supervisore dell'intero processo. Il sole, in grado di fornire energia all'albero, è il setting *outdoor* mentre l'aria contiene il *curriculum* interdisciplinare.

Nonostante la metafora delineata da Priest sia da considerare nel complesso apprezzabile, essa presenta alcuni limiti evidenti. In primo luogo, l'autore si avvale dell'immagine dell'albero per definire l'educazione all'avventura (*Outdoor Adventure Education*) e l'educazione ambientale (*Environmental Education*) come i due approcci all'*Outdoor Education*. In relazione a ciò, Bortolotti (2019) suggerisce di sostituire l'educazione ambientale con l'*Outdoor Learning*, visto che, come già esposto in precedenza, l'*Outdoor Education* include da un lato, l'*Outdoor Adventure Education* (ambito non-formale) e, dall'altro, l'*Outdoor Learning* (ambito formale).

In secondo luogo, strettamente connesso a quanto affermato da Bortolotti, anche Zanato Orlandini (2020) evidenzia alcuni aspetti a cui Priest sembra non conferire particolare importanza. A tal proposito, egli sottovaluta un elemento indispensabile che permette il passaggio dall'*Outdoor Education* all'*Outdoor Learning* e che, quindi, rappresenta quel prezioso tassello per trasferire il generale approccio *outdoor* nei contesti formativi/scolastici: la figura dell'insegnante.

In tal senso, è bene sottolineare che l'apprendimento esperienziale non può essere concepito come un mero lasciar fare esperienza agli alunni e, al contempo, consentire loro di trascorrere del tempo all'aria aperta non implica l'automatico sviluppo di conoscenze e competenze. È proprio per questo che risulta essenziale la presenza dell'insegnante, il quale deve essere capace di dimostrarsi attento, premuroso, supportivo e vicino ai bisogni degli alunni. L'*Outdoor Learning*, infatti, si fonda su una

profonda intenzionalità educativa, su un'azione progettuale pensata ed efficace. A ciascun docente è richiesto, seppur in modo estremamente flessibile, di vagliare le condizioni più adeguate a favorire l'apprendimento, di accompagnare gli alunni, di incoraggiare il loro agire, di promuovere le relazioni con l'ambiente e di porre attenzione alla riflessione circa le esperienze vissute.

Proprio l'intenzionalità educativa appare tra i dodici elementi costitutivi dell'*Outdoor Learning*, i quali sono stati stilati recentemente dai ricercatori di *Indire* e dai referenti delle scuole che partecipano al progetto "Avanguardie educative". L'intento principale è quello di far cogliere quali siano i fattori imprescindibili affinché una realtà fondata sull'OL possa definirsi realmente così (Giunti et al., 2021).

In sintesi, per quanto concerne l'*intenzionalità*, si sottolinea quanto sia necessario non concepire l'OL ingenuamente, cioè come un insieme di azioni improvvisate. Nonostante all'insegnante sia inevitabilmente richiesto di sapersi aprire all'imprevisto e all'inaspettato, egli è comunque invitato a rivestire il ruolo di guida e, per orientare al meglio l'azione educativa, ad apportare continue modifiche a livello di micro-progettazione.

Il secondo elemento è costituito dalla *didattica in ambienti esterni alla scuola*. In questo punto si sottolinea come lo spazio esterno, urbano e naturale, sia un vero e proprio ambiente di apprendimento connesso con quello interno. La didattica per competenze, i compiti autentici, il protagonismo degli allievi sono garantiti dalle caratteristiche tipiche di tale ambiente, tra cui ad esempio l'eterogeneità e la presenza di materiali non strutturati, dai quali è possibile iniziare un percorso di ricerca e formulare delle ipotesi. L'obiettivo è quello di superare un'idea ristretta di aula, concepita solo come scolastica, per iniziare a adottarne una maggiormente inclusiva, che comprenda cioè anche ulteriori ambienti. Alternare spazi interni ed esterni significa essere consapevoli di quanto alcune conoscenze siano adatte ad essere apprese all'interno, mentre altre all'esterno.

Oltre a contemplare la presenza degli ambienti esterni, la *didattica* dovrebbe essere il più *attiva* possibile. Ogni insegnante, dunque, è sollecitato a proporre delle attività didattiche caratterizzate da alcuni principi fondanti, ossia l'utilizzo di

metodologie laboratoriali, la possibilità di vivere delle esperienze di prima mano e di incrementare la motivazione e il coinvolgimento dei più piccoli.

Inoltre, tali attività devono essere racchiuse e progettate all'interno del *curricolo*. Infatti, è solo grazie ad un'impostazione curricolare che l'azione didattica può connotarsi in modo preciso e, di conseguenza, incidere sulla personalità di ciascun soggetto.

Si tratta di attività che devono possedere poi una certa *durata* e *intensità*, dal momento che non è sufficiente uscire saltuariamente nell'ambiente circostante, quanto piuttosto in modo sistematico e durevole. Questo offre agli alunni l'occasione di immergersi nell'ambiente esterno e di sviluppare nei confronti di quest'ultimo un profondo senso di attaccamento.

Un percorso basato sull'*Outdoor Learning* ha anche un'impostazione *interdisciplinare*, visto che permette l'interazione tra i diversi insegnamenti e attraversa trasversalmente le molteplici materie scolastiche.

Il settimo elemento prevede che alla base delle attività e dei progetti didattici *outdoor* vi sia una *programmazione didattica* debole. Questo significa che l'insegnante è inevitabilmente chiamato a progettare ponendo attenzione ai bisogni, all'età e agli interessi dei più piccoli. Al contempo, però, ricordando che l'OL non può essere concepita come una ricetta predefinita, il docente stesso ha il compito di pianificare molteplici momenti destinati all'esplorazione, all'esperienza diretta e alla libera sperimentazione degli studenti.

In aggiunta, questa *progettualità* deve essere strettamente *connessa alle peculiarità del territorio* in cui la scuola è situata. Gli enti locali, le aziende, le associazioni sportive sono solo alcuni dei numerosi soggetti che abitano il territorio e che è necessario interpellare e coinvolgere affinché il progetto di OL si connoti in una maniera ancora più ricca e significativa.

Coerentemente, instaurare delle *relazioni* a livello interpersonale, così come da un punto di vista ecistico ed ecosistemico, costituisce il fulcro centrale di ogni esperienza di OL. Si possono creare dei legami autentici con i propri compagni, con gli insegnanti o con gli altri adulti che partecipano al progetto, con l'ambiente esterno e così via.

Un ulteriore elemento essenziale è rappresentato dal *coinvolgimento* e dal *protagonismo dell'alunno*. Egli è invitato ad osservare, a cogliere relazioni, a sperimentare in prima persona utilizzando i propri sensi e, più in generale, tutta la sua corporeità. In tal modo, lo studente ha l'occasione di percepirsi come un soggetto attivo, in grado di sentirsi coinvolto pienamente nel corso dell'azione educativa. Tutto questo apporta anche altri vantaggi assai positivi, tra cui la possibilità di favorire la partecipazione attiva, un clima di classe sereno e degli apprendimenti duraturi.

Pertanto, le attività didattiche che valorizzano la corporeità e l'esplorazione sensoriale da parte del bambino introducono, parallelamente, la necessità di un *tempo* maggiormente *flessibile*. Quest'ultimo si connota come un tempo dilatato, che non può più essere organizzato in relazione alla tipica ora di lezione. Si tratta di un tempo basato sull'attesa, sull'osservazione, sulla creatività. Questo si traduce anche nella possibilità di apprezzare il tempo personale di ciascun alunno e, quindi, di promuovere degli apprendimenti ancora più radicati ed efficaci.

Infine, l'ultimo fattore è legato alla *formazione del personale scolastico*. Infatti, allo scopo di progettare degli stimolanti percorsi *outdoor*, risulta centrale organizzare degli interventi formativi adeguati. Una preparazione professionale appropriata permette di far acquisire agli insegnanti le competenze indispensabili per poter intraprendere dei percorsi di *Outdoor Learning*. Tra queste, a titolo esemplificativo, emergono l'aver consapevolezza circa le peculiarità dell'ambiente esterno, il saper usare degli strumenti di osservazione opportuni, l'essere in grado di padroneggiare delle competenze didattiche mirate e il riuscire a collaborare con gli enti locali presenti sul territorio (Bortolotti, 2019). Solo attraverso una specifica formazione l'insegnante impara a concepirsi come un regista, un facilitatore e un intermediario tra gli alunni e le potenzialità che si nascondono dietro a tutto ciò che è "fuori".

Capitolo 3

Le competenze professionali: un focus sull'insegnante supportivo

3.1 Il profilo professionale del docente italiano

Come è emerso in precedenza, la formazione professionale rappresenta uno dei fattori essenziali e costitutivi della didattica all'aperto, poiché consente agli insegnanti che decidono di abbracciare tale approccio di acquisire delle competenze indispensabili. Inevitabilmente, tuttavia, essa si connota come un elemento chiave della professionalità di qualsiasi docente e, quindi, coinvolge gli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, indipendentemente dalla loro scelta di adottare o meno la pratica dell'*Outdoor Learning*.

La formazione richiede a questi ultimi la capacità di mettere in discussione i saperi già interiorizzati, le strategie utilizzate e i comportamenti adottati. Si tratta di un processo costante che interessa ogni momento della carriera lavorativa dell'insegnante e che ha come principale intento quello di migliorare la qualità del sistema scolastico e, più in generale, dell'intera società (Bandini, Calvani, Falaschi, & Mentichetti, 2015).

Pertanto, assumere la prospettiva di una formazione continua, che non sia proposta solo in fase di preparazione iniziale, risulta centrale principalmente per due motivi. In primo luogo, così come accade per qualsiasi altra personalità, anche quella dell'insegnante è destinata a mutare, a trasformarsi e a modificarsi. La sua identità professionale è caratterizzata da un valore processuale, infatti si realizza nel tempo grazie a molteplici componenti, tra cui la crescita personale, la formazione, l'incontro con gli alunni e con i diversi soggetti che agiscono all'interno dell'istituzione scolastica (Musaio, 2017). In secondo luogo, oltre al docente, è la società stessa a cambiare e ad evolversi in modo assai rapido e dinamico, sollecitando così gli insegnanti ad acquisire sempre nuove competenze e, al contempo, a riflettere sul proprio profilo professionale.

A tal proposito, è oramai opinione condivisa che la formazione professionale non possa prevedere una mera assimilazione di saperi e conoscenze, quanto piuttosto una riflessione profonda sul proprio operato. Infatti, solo distanziandosi dalle pratiche didattiche messe in atto, l'insegnante ha l'occasione di interrogarsi sul proprio stile educativo e di acquisire consapevolezza circa le competenze possedute e da

incrementare (Di Stasio et al., 2021a). L'invito è dunque quello di agire come un *professionista riflessivo*, che non aspira ad affrontare le sfide educative impiegando delle modalità standardizzate ma, al contrario, delle strategie personalizzate e delle risorse congeniali in relazione all'eterogeneità di ciascuna situazione (De Luchi, 2016).

Con l'obiettivo di promuovere un apprendimento efficace, il docente è chiamato a riflettere sia sull'azione (*reflection on action*) sia nell'azione (*reflection in action*), riuscendo in tal modo a ripensare criticamente a quanto proposto, ad affinare la professionalità e ad accrescere il proprio sapere (Schön, 1993). In veste di professionista, perfeziona di volta in volta il proprio agire, produce conoscenza e supera la classica dicotomia tra teoria e pratica, dal momento che queste ultime si uniscono e si fondono nella prassi scolastica quotidiana.

Inoltre, il processo riflessivo offre all'insegnante l'opportunità di potenziare e di consolidare quell'insieme di competenze sempre più nuove e specifiche che la realtà attuale gli richiede di padroneggiare (Di Stasio et al., 2021b). In rapporto ai notevoli cambiamenti che stanno investendo la società globale e, conseguentemente, alle trasformazioni che tuttora riguardano i sistemi di istruzione dei differenti Paesi, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare non solo le competenze disciplinari, ma anche quelle di tipo trasversale, che hanno l'importante merito di permettere ad ogni docente di operare in un contesto complesso, articolato e variegato (Musaio, 2017).

Oltre a migliorare l'efficacia dell'istruzione e della formazione, l'acquisizione di competenze significative, definibili come quelle capacità di fronteggiare un compito, "riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004, p. 16), contribuisce sia al successo formativo degli allievi sia alla qualità della formazione di ciascun insegnante.

Perciò, se da un lato i docenti sono chiamati a perfezionare le proprie competenze professionali al fine di rispondere alle nuove esigenze sociali, dall'altro, rendere pubbliche, identificabili e riconoscibili tali competenze può stimolare la crescita umana e professionale degli insegnanti (De Luca, 2018).

In tal senso, per quanto concerne specificamente il contesto italiano, è lecito interrogarsi circa quali siano le caratteristiche peculiari dell'insegnante che opera in Italia, quali gli standard professionali richiesti e, nel complesso, quale sia il profilo professionale presente nella normativa. Sebbene la Legge n. 107 del 13 Luglio 2015 non delinea un unico profilo del docente a cui è necessario riferirsi, invitando le singole scuole a scegliere autonomamente i criteri utili a valorizzare le competenze professionali degli insegnanti e a supportare la loro formazione in itinere, più recentemente il documento di lavoro pubblicato dal MIUR, intitolato *Sviluppo professionale e qualità della formazione continua* (2018b), ha illustrato gli standard professionali richiesti al docente italiano, a partire dai quali è poi possibile tracciarne il profilo (Salvadori, 2019).

In particolare, il MIUR ha dato vita a tre gruppi di lavoro che hanno avuto il compito, rispettivamente, di occuparsi di tematiche specifiche, tra cui "Indicatori di qualità", "Standard professionali" e "Curriculum e portfolio professionale del docente".

Gli standard rappresentano le competenze professionali attese dall'insegnante e descrivono quello che egli dovrebbe conoscere ed essere capace di fare allo scopo di favorire il processo di apprendimento degli allievi. Indubbiamente, si tratta di indicazioni che assumono una rilevanza ancora più evidente nel momento in cui vengono declinate sulla base della specificità del contesto scolastico di ciascun docente.

Tali standard professionali, infatti, sono contraddistinti da una molteplicità di caratteristiche, tra cui la flessibilità, la coerenza e la pertinenza.

In aggiunta, come già accennato, la loro elaborazione e analisi consente di restituire pubblicamente il profilo professionale del docente italiano, ossia la descrizione chiara ed esaustiva delle competenze e dei comportamenti con i quali l'insegnante deve avere dimestichezza, al fine di diventare promotore di un vero e proprio insegnamento di qualità.

Questi tratti distintivi della funzione docente sono strettamente connessi ai molteplici contesti organizzativi in cui l'insegnante agisce: l'ambiente classe, dove egli entra in relazione con gli studenti; l'ambiente scuola, luogo in cui incontra il personale scolastico; la comunità locale, comprendente i genitori e tutti gli attori sociali che abitano il territorio.

Rendere pubblici gli standard professionali e la descrizione del profilo del docente può trasformarsi in una delle possibili vie verso il miglioramento professionale e, più in generale, del sistema di istruzione (Fontani, 2016).

Standard e profilo sono stati stilati dagli esperti del secondo gruppo di lavoro del MIUR (2018b) dopo aver analizzato le esperienze realizzate a livello nazionale e internazionale. Essi si sono ispirati per lo più alle dodici competenze definite dallo Stato del Québec (2001), relative al percorso formativo iniziale dei docenti, e alle dieci competenze descritte da Perrenoud (2002).

Riflettendo costantemente sull'idea di insegnante che desideravano promuovere e sulle modalità con cui condividere socialmente le competenze attese dal docente, i membri del gruppo hanno tracciato dodici standard professionali collegati a cinque macro-dimensioni della professionalità, chiamate anche aree (cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità e professione).

Secondo gli esperti, le aree di competenza accordate sono quelle che descrivono al meglio il profilo attuale del docente, poiché sono in grado di includere in modo equilibrato i differenti tasselli della professionalità. Ciascuna area è accompagnata da degli specifici standard, di cui sono definiti accuratamente i criteri di qualità.

Inoltre, per ognuno di essi sono precisati tre o quattro indicatori, che consentono al docente di cogliere le competenze che gli sono richieste e di autovalutare la propria pratica professionale (De Luca, 2018).

Con l'intento di far emergere le competenze e il profilo del docente che opera nel panorama italiano, risulta fondamentale procedere con la descrizione degli standard professionali delineati dal MIUR (2018b).

La descrizione è poi arricchita con dei riferimenti sia ai criteri di qualità sia ad alcuni indicatori esemplificativi.

La prima area, ovvero quella della *cultura*, si rifà all'insieme delle conoscenze e delle competenze culturali che, inevitabilmente, sono diverse in rapporto ai differenti gradi scolastici. Essa è esplicitata attraverso due standard professionali (tabella 2).

Area	Standard professionali
CULTURA	1. Conoscenze culturali e disciplinari, padronanza dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento
	2. Conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive

Tabella 2 - L'area "cultura" e i relativi standard professionali (rielaborazione da Miur, 2018b)

Il primo si riferisce alle conoscenze culturali e disciplinari che rappresentano il contenuto dell'insegnamento. Con l'obiettivo di rendere quest'ultimo innovativo e aggiornato, il docente è invitato a porre attenzione alla qualità delle fonti e dei documenti che propone (criterio). Coerentemente, a partire dalla disciplina che insegna, egli deve dimostrarsi capace di estrapolare i concetti essenziali e i collegamenti interdisciplinari, non banalizzando il sapere qualora si ritrovasse ad operare nei primi livelli di scolarità (indicatore).

Anche il secondo standard riguarda le conoscenze disciplinari ma, in questo caso, esse sono intese come la capacità di presentare i contenuti didattici adattati in relazione all'età degli allievi. Questo implica che il docente sappia tradurre l'oggetto dell'insegnamento in qualcosa di significativo per gli studenti, avvalendosi di strumenti didattici coerenti e finalizzati ad incrementare il coinvolgimento e l'interesse degli stessi (criterio). A titolo esemplificativo, si presuppone che l'insegnante padroneggi con sicurezza i contenuti didattici e identifichi dei compiti di apprendimento adeguati e stimolanti (indicatori).

L'area *didattica* comprende numerose competenze, ovvero quelle didattiche, metodologiche e relazionali. Essa è connessa ad altri quattro standard professionali (tabella 3).

Area	Standard professionali
DIDATTICA	3. Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento
	4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)
	5. Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento
	6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento

Tabella 3 - L'area "didattica" e i relativi standard professionali (rielaborazione da Miur, 2018b)

Nello specifico, immediatamente successivo al secondo standard relativo all'area culturale, il terzo si rifà invece alla dimensione didattica e concerne la necessità di proporre l'insegnamento in modo strutturato, coerente e pianificato. Il docente, quindi, si deve dimostrare abile nel progettare le attività didattiche tenendo in considerazione gli obiettivi di apprendimento, i bisogni e le differenze presenti negli allievi (criterio). Pertanto, essendo consapevole dei differenti bisogni e interessi, egli adatta le proprie modalità di insegnamento (indicatore).

Il quarto suggerisce l'utilizzo di molteplici strategie didattiche allo scopo di garantire il successo formativo di tutti gli allievi. In linea con ciò, l'insegnante allestisce gli ambienti di apprendimento in cui si svolgono le attività e impiega dei mediatori didattici per incoraggiare gli studenti ad imparare divertendosi (criterio). Tali strategie sono adattate e alternate sulla base dei diversi stili di apprendimento (indicatore).

A proposito di metodi e strategie, il quinto standard li declina da un punto di vista valutativo, sollecitando gli insegnanti ad avvalersi di una valutazione sia sommativa che formativa. Monitorare i progressi degli alunni e offrire dei preziosi *feedback* sono solo alcuni degli esempi di strategie per promuovere l'apprendimento (criterio) e per coinvolgere gli studenti nel processo valutativo (indicatore).

Dal momento che l'apprendimento è favorito anche dalla qualità del clima di classe e dai legami che si instaurano con gli studenti, il sesto standard sottolinea l'importanza di saper gestire efficacemente i comportamenti e le relazioni tra alunni-alunni e alunni-insegnante. Quest'ultimo è chiamato dunque a rinforzare la percezione

di autoefficacia degli allievi, supportando la loro autonomia, sostenendo la motivazione (criterio) e valorizzando i loro bisogni emotivo-relazionali (indicatore).

La dimensione dell'*organizzazione* include tutte quelle competenze che si riferiscono alla partecipazione dell'insegnante alla vita dell'istituto scolastico. A tale area sono affiancati due standard professionali (tabella 4).

Area	Standard professionali
ORGANIZZAZIONE	7. Partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola
	8. Lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali

Tabella 4 - L'area "organizzazione" e i relativi standard professionali (rielaborazione da Miur, 2018b)

Uno standard prevede la partecipazione del docente alla vita della scuola, andando perciò al di là del mero ambiente della classe. Poiché l'intento principale è quello di assicurare un'offerta formativa ricca e autentica, egli è invitato a prendere parte ai processi di autovalutazione, di miglioramento e di rendicontazione (criterio). Allo stesso tempo, si impegna a presenziare alle riunioni e a collaborare con il personale scolastico per gestire al meglio l'organizzazione della scuola (indicatore).

Proprio l'aspetto della collaborazione è il fulcro dell'ottavo standard professionale. Infatti, si evidenzia la capacità dell'insegnante di saper collaborare con i propri colleghi in molteplici momenti, tra cui quello della ricerca, della pianificazione didattica e della documentazione (criterio). Egli non si limita a collaborare con gli insegnanti dello stesso plesso, ma anche con quelli di altri ordini di scuola al fine progettare insieme un curriculum verticale (indicatore).

L'area dell'*istituzione/comunità*, invece, racchiude le competenze annesse alla conoscenza dei criteri normativi e legislativi su cui si basa la professione docente. Come quella culturale e organizzativa, tale area è illustrata da due standard (tabella 5).

Area	Standard professionali
ISTITUZIONE/ COMUNITÀ	9. Padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità
	10. Capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali

Tabella 5 - L'area "istituzione/comunità" e i relativi standard professionali (rielaborazione da Miur, 2018b)

Conoscere gli aspetti normativi che regolano il mestiere dell'insegnante viene messo in rilievo dal nono standard, che incoraggia il docente a tenersi costantemente aggiornato sulle novità che sono parte integrante di una scuola che cambia repentinamente, anche in rapporto alle trasformazioni sociali e culturali (criterio). In particolare, egli è informato circa gli ordinamenti e i piani di studio inerenti al grado scolastico in cui insegna (indicatore).

Il decimo standard richiama poi la sua capacità di dar vita a dei rapporti positivi e duraturi con i genitori e con i *partner* presenti nel territorio circostante. Infatti, uno dei fattori costitutivi della professionalità docente è quello di riuscire a comprendere la rilevanza del "fare rete" con i molteplici attori territoriali, considerando il territorio stesso come una vera e propria risorsa (criterio). L'insegnante deve essere quindi in grado di interagire con tali attori per arricchire maggiormente la qualità dell'offerta formativa (indicatore).

Infine, l'ultima area, ovvero quella della *professione*, abbraccia quell'insieme di competenze inerenti alla formazione professionale continua e prevede due standard (tabella 6).

Area	Standard professionali
PROFESSIONE	11. Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale
	12. Sviluppo della professione e assunzione di nuove funzioni e responsabilità

Tabella 6 - L'area "professione" e i relativi standard professionali (rielaborazione da Miur, 2018b)

La dimensione della formazione si riscontra proprio nell'undicesimo standard, il quale sottolinea che la complessità della realtà attuale esorta gli insegnanti a perfezionare la propria preparazione. Essi sono chiamati a formarsi in merito alle strategie didattiche, ai contenuti e alle metodologie (criterio). A tal proposito, il docente efficace è colui che partecipa in modo continuo e coinvolto ai percorsi di formazione e di aggiornamento (indicatore).

Grazie alle esperienze professionali a cui prende parte in prima persona, egli ha l'occasione di incrementare le proprie competenze, indispensabili sia per migliorare le pratiche di insegnamento sia per assumere nuove funzioni all'interno della scuola (criterio). Nel corso della sua carriera, infatti, l'insegnante è invitato a rivestire dei ruoli diversificati e innovativi (indicatore).

Come emerge dal documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione continua* (2018b), ciascuno dei dodici standard elencati può essere poi implementato con dei livelli di progressione, chiamati anche fasi di sviluppo degli standard. A partire da tali livelli è possibile costruire delle rubriche descrittive, ossia degli strumenti che permettono al docente di collocarsi rispetto ad uno specifico standard.

Nel dettaglio, essi sono articolati in: livello iniziale (competenza iniziale), che contraddistingue l'insegnante in formazione e prevede una progressione graduale verso gli standard richiesti; livello intermedio (competenza di base), che prevede una padronanza duratura, consapevole e stabile; livello avanzato (competenza esperta), il quale rivela la presenza di un sapere professionale consolidato, esperto e maturo.

Tale suddivisione, tuttavia, non può essere concepita come una rigida modalità di classificazione ma, al contrario, come una descrizione mirata a far cogliere quanto gli elementi insiti nella professionalità docente siano destinati ad evolvere. Infatti, comprendere che le diverse competenze, le quali si riferiscono ai differenti standard, maturano e cambiano in modo incessante, rappresenta il presupposto fondamentale per intuire la dinamicità del profilo professionale dell'insegnante italiano.

Dal momento che per ciascuno standard è previsto un passaggio graduale da un livello di acquisizione iniziale ad uno intermedio, per poi giungere alla padronanza di una vera e propria competenza esperta, il fine ultimo di qualsiasi insegnante deve essere

quello di avvicinarsi progressivamente ad un livello di competenza ottimale, nell'ottica di una crescita professionale continua.

La professionalità, quindi, deve essere concepita in costante trasformazione perché, oltre agli standard, sono le conoscenze in senso lato a non apparire mai statiche e ad essere invece arricchite e modificate in misura via via sempre più crescente (Salvadori, 2019).

Dal profilo del docente proposto nel documento ministeriale (2018b) si evince anche la complessità del mestiere dell'insegnante, il quale è chiamato ad operare sia nel contesto classe sia, più in generale, a livello scolastico e comunitario.

Per tale motivo, egli è invitato a padroneggiare un insieme eterogeneo di saperi professionali che include competenze di tipo cognitivo, affettivo, sociale e così via. Inoltre, se delineare il profilo del docente si connota, da un lato, come un'operazione estremamente utile visto che offre all'insegnante la possibilità di perfezionare se stesso e le proprie pratiche didattiche, dall'altro, è proprio egli a dover declinare le indicazioni condivise e pubblicate in relazione al contesto scolastico in cui opera.

A tal proposito, il docente si dimostra un professionista esperto quando riesce a orientare la propria professionalità in situazione, adattando le competenze acquisite per rispondere opportunamente alle richieste del contesto stesso, ai bisogni degli alunni e alle caratteristiche delle attività proposte (Tammaro, Calenda, Ferrantino, & Guglielmini, 2016).

Già all'inizio della propria carriera, in particolare nel corso dell'anno di formazione e prova, viene richiesto a tutti i docenti di essere consapevoli circa le competenze, le azioni e i comportamenti attesi dal punto di vista nazionale (MIUR, 2018b). Al fine di promuovere tale consapevolezza, Indire e Miur invitano gli insegnanti neoassunti a compilare il Bilancio delle proprie competenze.

Quest'ultimo, come si evince dal D.M. n. 850 del 27 Ottobre 2015, si suddivide in due sezioni. In primo luogo, il Bilancio iniziale, che deve essere compilato entro il secondo mese dalla presa di servizio, permette al docente di riflettere criticamente sulle competenze padroneggiate, sugli elementi da migliorare e sugli standard professionali verso cui tendere. In secondo luogo, il Bilancio finale, che viene redatto dall'insegnante

neoassunto sotto la supervisione del docente tutor al termine del periodo di formazione e prova, consente di prendere visione dei progressi professionali compiuti e di ipotizzare ulteriori miglioramenti.

In generale, il Bilancio delle competenze si contraddistingue come uno dei tanti documenti mirati all'elaborazione del portfolio professionale, il quale possiede l'importante merito di tracciare in modo puntuale lo sviluppo delle competenze del docente neoassunto.

Dal momento che il Bilancio pone l'insegnante nella condizione di autovalutare le proprie competenze in relazione a quelle identificate dal MIUR, una sua analisi può rivelarsi assai utile allo scopo di far emergere gli standard professionali e il profilo del docente stilati nel contesto italiano e approfonditi in precedenza.

Nello specifico, esaminando il Bilancio iniziale delle competenze per i docenti neoassunti relativo all'anno scolastico 2021/2022 (Giannandrea et al., 2021), è possibile notare un chiaro ed esplicito riferimento al documento ministeriale del 2018, nonostante emerga qualche lieve differenza rispetto a quest'ultimo. Infatti, le cinque aree di competenza si limitano ad essere tre, visto che l'area della *cultura* entra a far parte di quella *didattica* e, allo stesso modo, anche quella dell'*istituzione/comunità* viene inglobata dalla dimensione dell'*organizzazione*.

La tripartizione delle aree di competenza presente nel Bilancio, che richiama fortemente quanto espresso a livello nazionale, comprende quindi l'area didattica (agire in classe), quella organizzativa (operare nella scuola e sul territorio) e professionale (prendersi cura della propria professionalità). Ciascuna area è a sua volta articolata in tre ambiti, i quali si ispirano agli standard professionali del MIUR e sono accompagnati da differenti competenze, chiamate anche descrittori di competenza.

Gli ambiti dell'area didattica, la quale comprende le competenze relative all'insegnamento, implicano la capacità del docente di organizzare al meglio le diverse situazioni di apprendimento, di utilizzare un approccio formativo per valutare gli allievi e di coinvolgere questi ultimi nel processo di apprendimento.

Quelli relativi all'area dell'organizzazione, che include le competenze legate alla partecipazione alla vita scolastica, prevedono di saper collaborare con i propri colleghi,

di partecipare all'organizzazione e alla gestione della scuola e di instaurare un rapporto chiaro e trasparente con i genitori.

Infine, all'area della professionalità, che si rifà alle competenze inerenti alla propria formazione, corrispondono ambiti quali l'essere in grado di fronteggiare i doveri della professione, di impiegare le tecnologie per arricchire il valore delle attività proposte e di dedicare del tempo alla propria formazione continua.

I descrittori di competenza, i quali si riferiscono ai molteplici ambiti, sono associati ad alcune domande che hanno l'obiettivo di rendere maggiormente comprensibile il significato della competenza stessa.

Poiché ogni insegnante è chiamato a scegliere al massimo tre descrittori per ciascun ambito e, di conseguenza, a scrivere un testo per esplicitare il livello di competenza percepito in quel campo, tali domande possono fungere anche come una traccia per la realizzazione dell'elaborato.

Inoltre, sebbene la maggior parte dei descrittori si rivolga a tutti docenti, talvolta sono evidenziate delle sottili differenziazioni per quanto concerne i diversi ordini di scuola e il sostegno.

A titolo esemplificativo, in merito all'area didattica e all'ambito riguardante il coinvolgimento degli allievi nel processo di apprendimento, all'insegnante della scuola dell'infanzia è specificamente rivolto l'invito a porre particolare attenzione alla relazione con i bambini, al gioco e alla comunicazione con i genitori, con l'intento di dar vita ad un legame autentico e accogliente (tabella 7).

Si sottolinea invece che tutti i docenti sono chiamati a proporre delle attività funzionali all'incremento della partecipazione degli alunni, a promuovere degli atteggiamenti cooperativi e a incrementare la loro motivazione, allestendo l'ambiente di apprendimento in modo efficace e significativo (Fontani, 2016).

1. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)	
c) Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento (ambito)	
Selezionare fino a tre competenze	
Descrittori di competenza	Domande guida
16. Costruire un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli studenti	<i>Ritieni di essere in grado di attivare situazioni didattiche che coinvolgano gli studenti in attività che stimolino partecipazione, curiosità, motivazione e impegno (ad es. attività definite di problem solving)?</i>
17. Sviluppare la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento	<i>Ritieni di essere in grado di progettare e gestire situazioni nelle quali gli studenti siano impegnati nel costruire conoscenza attraverso processi collaborativi e cooperativi, anche tramite forme di mutuo insegnamento?</i>
18. Progettare attività per "imparare ad imparare"	<i>Ritieni di saper elaborare adeguati supporti e processi che potenzino negli allievi autonomia, autoregolazione ed elaborazione di strategie di studio personali?</i>
19. Costruire e condividere con la classe regole chiare	<i>Ritieni di saper gestire la discussione con e tra gli allievi per stabilire regole condivise o per prendere decisioni relative al funzionamento scolastico? Ritieni di gestire efficacemente con il gruppo classe il rispetto di quanto deciso in modo condiviso?</i>
20. (INFANZIA) Curare l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica	<i>Ritieni di saper progettare la sequenza delle attività della giornata in modo tale che i bambini possano ottimizzare le loro potenzialità in rapporto anche ai loro bisogni fisici, emotivi, di conoscenza, di sperimentazione e movimento?</i>
Descrivere, eventualmente utilizzando le domande guida, le ragioni della/e scelta/e della/e competenza/e selezionata/e. Si consiglia di prendere in esame un massimo di 3 competenze per ogni ambito.	
(Max 3.000 caratteri spazi inclusi)	

Tabella 7 - Una sezione del Bilancio iniziale di competenze relativa all'area "didattica" con la descrizione degli ambiti, dei descrittori di competenza e delle domande guida (rielaborazione da Giannandrea et al., 2021)

Le domande guida e, complessivamente, il Bilancio delle competenze offrono dunque all'insegnante neoassunto un'occasione preziosa per poter documentare la propria crescita professionale in modo dinamico. Si tratta della dinamicità che contraddistingue anche il profilo del docente italiano delineato dal MIUR nel 2018. Compilando il Bilancio, l'insegnante può esercitarsi costantemente a riflettere sulle proprie azioni didattiche e a comprendere al meglio il proprio stile di insegnamento, riuscendo così a perfezionare le proprie competenze in misura sempre più crescente e, al contempo, a migliorare il rapporto con gli studenti (Giannandrea et al., 2021).

3.2 Gli stili di insegnamento (de) motivanti

La descrizione degli standard professionali e, al contempo, l'analisi del profilo del docente, delineati a partire dal documento di lavoro *Sviluppo professionale e qualità della formazione continua* proposto dal MIUR (2018b), hanno evidenziato quanto, per essere dei buoni insegnanti, non siano sufficienti delle competenze tecniche e organizzative, quanto piuttosto anche quelle professionali e didattiche. Proprio all'interno dell'area didattica è dedicato ampio spazio alla capacità dell'insegnante di costruire delle relazioni positive con i propri alunni, di coinvolgerli, di ascoltarli e di motivarli nel corso del processo di apprendimento.

In tal senso, dal momento che l'insegnamento non può essere concepito come una mera questione tecnica, tra le numerose competenze che il docente dovrebbe padroneggiare quelle emotivo-relazionali giocano un ruolo centrale, visto che consentono sia di instaurare delle relazioni autentiche con gli alunni sia di considerare il docente stesso come una figura chiave in grado di incrementare la loro motivazione (Musaio, 2017). Quest'ultima è definita come il movimento dell'individuo verso un obiettivo desiderato e la potenziale corrispondente fuga da uno considerato invece come temuto. La motivazione, infatti, dipende dall'interazione dinamica tra speranze e paure. Le prime spingono il soggetto a voler fronteggiare il compito perché sente di farcela e di poter riuscire, la sua tendenza è pertanto quella dell'avvicinamento. Le seconde, al contrario, portano l'individuo a evitare il compito perché il timore di fallire e la paura di sentirsi giudicati sono preponderanti (Moè, 2011).

Dunque, nel novero delle caratteristiche che contraddistinguono l'insegnante efficace, da un lato, emerge la sua capacità di *caring*, ossia un atteggiamento di vicinanza, di cura e di interesse nei confronti degli allievi, dall'altro, la sua abilità di suscitare in loro entusiasmo e motivazione, incoraggiandoli e spronandoli in modo significativo (Stronge, Tucker, & Hindman, 2004).

Le relazioni che si creano tra gli studenti e l'insegnante portano quest'ultimo ad assumere differenti funzioni. Egli è un "motivatore" quando li incoraggia a provare fiducia nelle proprie capacità; diventa un "facilitatore" degli apprendimenti nel momento in cui propone delle attività didattiche che consentono di fronteggiare

eventuali difficoltà e di concepire l'errore come una risorsa positiva; si connota come un "orientatore" quando si prende cura della relazione educativa e dell'alunno nella sua globalità (Musaio, 2017).

Quello del docente è un vero e proprio lavoro emotivo, poiché nella pratica didattica quotidiana i fattori emotivo-motivazionali si mescolano costantemente con la dimensione cognitiva. Egli è chiamato a provare passione in merito a ciò che insegna, a filtrare il sapere mediante una rielaborazione personale e ad essere motivato come presupposto fondamentale al fine di motivare (Donadelli, Labate, Rocca, Moè, & Pazzaglia, 2012).

A tal proposito, è bene sottolineare che la motivazione non interessa in modo esclusivo lo studente, visto che coinvolge in prima persona l'insegnante stesso. Prima di interrogarsi su come incrementare la motivazione degli alunni, egli dovrebbe chiedersi "Io, come insegnante, sono motivato?". Infatti, più il docente si dimostra motivato, maggiori sono le possibilità per lui di essere in grado di motivare gli allievi e, quindi, di essere motivante.

La motivazione che gli consente di essere presente, collaborativo, propositivo, empatico è basata su alcune convinzioni supportive. In particolare, il docente è motivato quando crede di riuscire (percezione di autoefficacia), conosce il proprio valore (autostima), è consapevole di poter migliorare (visione incrementale) e si sente autodeterminato, ovvero sostenuto, abile e messo nelle condizioni di poter scegliere. Altri due fattori che sono caratteristici dell'insegnante motivato sono la capacità di provare autocompassione, ovvero la tendenza ad esprimere comprensione verso di sé e l'entusiasmo, ossia il provare piacere in merito all'insegnamento e il trasmettere con passione il sapere. Parallelamente, egli può ritenere che, attraverso l'impegno e la costanza, gli alunni siano capaci di applicarsi allo scopo di raggiungere gli obiettivi prestabiliti (Moè, 2020).

Tali convinzioni supportive possono favorire l'adozione di uno stile di insegnamento motivante, tipico di quel docente che sostiene gli studenti, conferisce importanza ai loro bisogni e pianifica delle attività che permettano loro di sentirsi al

centro del processo di apprendimento e costruttori attivi delle proprie conoscenze (Moè, 2021).

Lo stile educativo che ciascun docente sceglie di impiegare, il quale può essere definito come quell'insieme di pratiche che vengono utilizzate dall'insegnante per relazionarsi alla propria classe, per rispondere alle sfide poste dagli studenti e per gestire le differenti situazioni che si possono verificare in aula (Aelterman et al., 2019), ha un'influenza assai rilevante sulla qualità della motivazione degli alunni. Infatti, almeno in parte, quest'ultima dipende dalla qualità dello stile di insegnamento (Perez, Cancio, & Rosato, 2011).

In tal senso, i docenti che si dimostrano motivanti si rivelano in grado di incrementare sia la propria motivazione e sia quella degli alunni, riuscendo anche a promuovere in loro il piacere di imparare, il benessere in classe e la percezione di autoefficacia. Al contempo, gli alunni stessi, nel momento in cui si sentono motivati, possono influenzare l'entusiasmo e l'atteggiamento dei docenti. Si crea così un circolo virtuoso in cui le motivazioni di entrambi si alimentano reciprocamente in modo positivo. Viceversa, gli insegnanti che optano per uno stile educativo demotivante innescano dei circoli viziosi a livello motivazionale. Coerentemente, quindi, lo stile di insegnamento motivante è associato a dei benefici positivi per gli studenti, al contrario, quello demotivante comporta dei risultati maggiormente negativi (Moè, 2020).

Nello specifico, Aelterman e colleghi (2019) elaborano un modello che raffigura i quattro stili di insegnamento principali: da un lato, lo stile controllante (*control*) e quello caotico (*chaos*) risultano particolarmente demotivanti; dall'altro, quello supportivo all'autodeterminazione (*autonomy support*) e lo stile strutturante (*structure*) si contraddistinguono come motivanti ed efficaci.

Secondo una prospettiva più integrativa ciascuno dei quattro stili può essere suddiviso ulteriormente in due sotto-aree (figura 5). Lo stile controllante comprende le sotto-aree "esige" (*demanding*) e "domina" (*domineering*). Quello caotico include quelle che sono definite "abbandona" (*abandoning*) e "aspetta" (*awaiting*). Lo stile supportivo all'autodeterminazione racchiude le sotto-aree "partecipa" (*participative*) e "sintonizza"

(*attuning*). Infine, quello strutturante contiene le sotto-aree “guida” (*guiding*) e “chiarifica” (*clarifyng*).

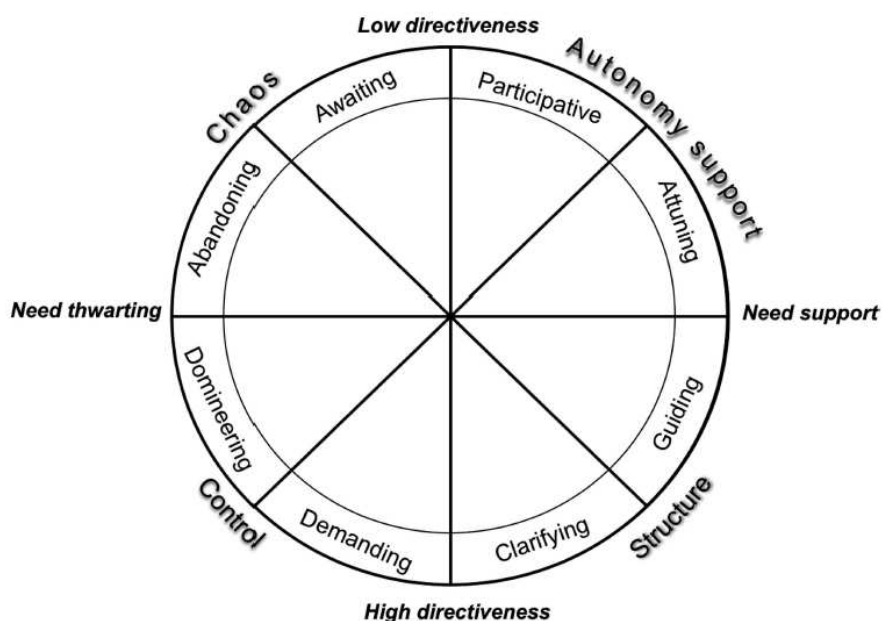


Figura 5 - Gli stili motivanti e demotivanti secondo Aelterman et al. (2019, p. 3)

I quattro stili di insegnamento si ottengono dall’intersezione di due dimensioni: il *supporto dei bisogni*, ossia il livello di disinteresse o di vicinanza messo in atto dal docente nella relazione con gli allievi, e la *direttività*, intesa come il grado di imposizione o di compartecipazione esercitato nella pratica didattica.

Proprio la rappresentazione circolare offre l’occasione di cogliere in modo immediato alcune peculiarità degli stili educativi. Dal momento che lo stile controllante e quello caotico sono considerati degli stili d’insegnamento demotivanti, visto che non soddisfano i bisogni degli studenti, sono posti l’uno accanto all’altro nella sezione sinistra del grafico che esplicita un basso livello di sostegno di tali bisogni da parte del docente (*need thwarting*).

Anche lo stile supportivo all’autodeterminazione e quello strutturante sono rappresentati adiacenti l’uno all’altro ma nella sezione diametralmente opposta, quella destra, che esprime un alto livello di soddisfazione dei bisogni degli alunni. Infatti, essi sono concepiti come degli stili di insegnamento motivanti, mirati quindi ad appagare i bisogni (*need support*).

Tenendo in considerazione la dimensione della direttività, invece, visto che gli insegnanti si dimostrano meno direttivi quando adottano uno stile caotico o supportivo all'autodeterminazione, questi ultimi sono posizionati l'uno a fianco all'altro nella parte superiore del modello che indica un basso grado di direttività (*low directiveness*).

Al contrario, poiché il docente che impiega lo stile controllante o strutturante risulta maggiormente direttivo, questi due stili sono collocati nella parte inferiore che segnala un alto livello di direttività (*high directiveness*).

Con l'intento di delineare al meglio le caratteristiche dei quattro stili di insegnamento, risulta pertanto centrale descriverli analiticamente, innanzitutto focalizzando l'attenzione sugli stili demotivanti e, in seguito, su quelli motivanti.

In primo luogo, l'obiettivo principale dell'insegnante che sceglie di prediligere uno stile di tipo *controllante* è quello di fare pressione sugli studenti. Egli impone il proprio punto di vista, richiede loro di pensare e di comportarsi in un determinato modo, non accetta di essere contraddetto, si concentra solo sul risultato e fornisce delle indicazioni chiare e specifiche (Moè, 2020). Il docente può manifestare pressione in una molteplicità di modi, avvalendosi ad esempio di strategie che interessano il controllo diretto/esterno e altre che coinvolgono in misura più crescente un controllo di tipo indiretto/interno. Urlare, suggerire paure, imporre scadenze, minacciare, rinforzare l'alunno offrendogli dei premi, sono solo alcune delle modalità che si riferiscono alla prima tipologia di controllo. I tentativi messi in atto dall'insegnante per motivare gli alunni, creando in questi ultimi sentimenti di vergogna e colpa, si riferiscono invece al secondo tipo di controllo.

Da un punto di vista didattico i comportamenti che sono associati ad uno stile controllante sono: utilizzare fonti esterne di motivazione, tra cui le scadenze, i rinforzi e le minacce di punizione; non spiegare agli alunni le finalità e il senso profondo delle attività proposte; impiegare un linguaggio che lascia trasparire la pressione ("devi", "non puoi"), mostrare impazienza e non lasciare agli studenti il tempo necessario per riflettere sulla risposta più corretta; reagire in modo assai autoritario di fronte alle espressioni di affetto negativo degli studenti, come le lamentele (Reeve, 2009).

La sotto-area definita “esige” prevede che il docente imponga la disciplina indicando con fermezza agli studenti i loro doveri, non ammetta alcuna contraddizione e forma di partecipazione e non rispetti i tempi di apprendimento e le loro preferenze.

L’insegnante che “domina”, invece, induce negli allievi dei sentimenti di colpa e di vergogna allo scopo di trasformare radicalmente il loro modo di pensare e di avvicinarlo a quello del docente stesso (Aelterman et al., 2019).

Anche lo stile *caotico*, come quello controllante, si contraddistingue come uno stile di insegnamento demotivante, dal momento che rinuncia a sostenere i bisogni di autonomia, di relazione e di competenza degli alunni. Tuttavia, a differenza di quest’ultimo, è connotato da un basso grado di direttività. Infatti, l’insegnante che decide di adottare questo stile non rende chiare le richieste e non definisce i risultati attesi, gli obiettivi e le strategie da adottare (Moè, 2020). L’intento è quello di creare un clima di *laissez-faire*, che prevede che l’insegnante sia disinteressato agli alunni, rinunci a motivarli, non proponga delle attività mirate, lasciandoli a loro stessi. Proprio in relazione all’atteggiamento indifferente del docente, gli studenti si sentono particolarmente frustrati, confusi, demotivati. Quando percepiscono di essere stati abbandonati dal loro insegnante, essi possono perfino mettere in discussione le proprie capacità e abilità (Aelterman et al., 2019).

Il docente “abbandona” quando ritiene che gli studenti siano in grado di auto-motivarsi, non si preoccupa di loro e crede che, lasciandoli fare tutto quello che desiderano, essi riescano ad assumersi le proprie responsabilità.

D’altro canto, egli rimane “in attesa” nel momento in cui aspetta di vedere come evolve la situazione, non pianifica i contenuti delle attività e, pertanto, sono gli alunni a dover prendere l’iniziativa.

In generale, dunque, gli stili controllante e caotico sono poco funzionali e risultano essere una probabile fonte di demotivazione. Se con il primo non si offre la possibilità di scelta, con il secondo non si forniscono direttive e non si accompagnano gli alunni nell’acquisizione dei saperi.

Il terzo stile, ossia quello *supportivo all’autodeterminazione*, possiede delle proprietà fortemente motivanti ma, come lo stile caotico, esprime una bassa direttività.

In tal senso, gli insegnanti che utilizzano questo stile educativo si impegnano in prima persona ad accompagnare, sostenere, valorizzare, coinvolgere gli studenti ma, allo stesso tempo, gli obiettivi didattici e le attività non vengono definiti in modo totalmente chiaro ed esaustivo (Moè, 2020).

Lo scopo primario del docente risulta essere quello di comprendere gli allievi, cogliendone in profondità gli interessi, le preferenze, i sentimenti. Percependosi supportati e capaci, gli studenti stessi sono motivati a partecipare attivamente e ad apportare il proprio contributo durante le attività proposte (Aelterman et al., 2019).

Sono numerosi gli studi che dimostrano l'efficacia dello stile supportivo all'autodeterminazione, in particolare per quanto concerne la capacità di soddisfare i tre bisogni psicologici essenziali, ossia quello di competenza, di autonomia e di relazione. Il bisogno di competenza si riferisce alla possibilità di sentirsi realmente capaci, quello di autonomia al percepirsi liberi di scegliere senza essere controllati, quello di relazione all'avvertire presenza, fiducia, supporto attorno a sé. I sostenitori della teoria dell'autodeterminazione (*self-determination theory*) affermano che più tali bisogni sono soddisfatti, maggiore è il livello di motivazione, di impegno e di benessere provati dall'individuo (Ryan & Deci, 2017).

L'insegnante supportivo all'autodeterminazione, quindi, conferendo notevole importanza al punto di vista degli allievi, offrendo loro l'occasione di scegliere come agire anche in relazione ai propri interessi, ponendo attenzione al loro ritmo di apprendimento, riesce a soddisfare in uguale misura i tre bisogni psicologici e a sostenere così la motivazione intrinseca degli studenti, caratterizzata da interesse e da un notevole desiderio di imparare. Oltre ad incrementare tali risorse motivazionali interne, il docente chiarisce i dubbi esposti dagli studenti, spiega il motivo per cui è necessario apprendere determinati contenuti, discute con loro le proposte didattiche, impiega un linguaggio supportivo e informativo ("ce la puoi fare", "provaci ancora"), non impone e non si sostituisce, rispetta i tempi di ciascuno, non giudica ma trasmette fiducia, invita gli alunni a lavorare autonomamente e risponde alle loro eventuali lamentele non in modo autoritario, quanto piuttosto comprensivo (Reeve, 2009).

La sotto-area “partecipa” implica che il docente identifichi gli interessi, proponga delle attività significative e pianifichi degli interventi didattici mirati a rispettare i tempi di apprendimento di ogni bambino.

L’insegnante che “sintonizza” valorizza il punto di vista degli studenti e alimenta i loro interessi e preferenze. A partire da questi ultimi, tenta di rendere le proprie proposte maggiormente interessanti, divertenti e coinvolgenti. In tal modo, è possibile incrementare la motivazione più profonda degli alunni (Aelterman et al., 2019).

Infine, anche lo stile *strutturante* è altamente motivante ma, diversamente da quello supportivo all’autodeterminazione, è caratterizzato da un livello maggiore di direttività. La finalità ultima dell’insegnante che opta per uno stile strutturante è quella di guidare gli studenti nel processo di apprendimento, fornendo delle strategie circa le modalità secondo cui operare, definendo in modo chiaro gli obiettivi da raggiungere, ponendosi in un atteggiamento orientato al processo e offrendo eventuali *feedback*, senza mai risultare intrusivo. Inoltre, il docente promuove il lavoro autonomo degli allievi, riflette insieme a loro sul valore degli errori, monitora progressivamente che venga raggiunto quanto prefissato. Sebbene egli sia assai chiaro ed esaustivo nelle richieste, non risulta necessariamente supportivo all’autodeterminazione, ossia in grado di supportare e sostenere tutti e i tre bisogni psicologici fondamentali (Moè, 2020).

A tal proposito, l’insegnante offrendo assistenza e strategie, sembra soddisfare maggiormente il bisogno di competenza degli studenti, dal momento che questi ultimi, a partire dall’aiuto fornito, riescono a svolgere le attività proposte e a percepirsi realmente capaci. La soddisfazione di tale bisogno e, di conseguenza, lo stile di insegnamento strutturante apportano numerosi benefici, tra cui una maggiore competenza, un apprendimento più significativo, una minore presenza di sentimenti spiacevoli e un notevole impegno (Aelterman et al., 2019).

La sotto-area “guida” prevede che il docente aiuti e accompagni gli studenti quando necessario, scomponga le attività per renderle maggiormente comprensibili e affrontabili, ponga delle domande al fine di stimolare la riflessione degli alunni, concepisca gli errori come un mezzo utile per cogliere eventuali miglioramenti e

favorisca il lavoro autonomo degli studenti, consentendo loro di chiedere aiuto ogni qualvolta sia necessario.

La sotto-area “chiarifica” implica che l’insegnante renda chiare le aspettative, comunichi in via generale quello che verrà svolto nel corso di ogni lezione, monitori il progresso degli alunni in relazione agli obiettivi prestabiliti. Informarli circa le finalità del percorso risulta assai rilevante, dal momento che, se esse non sono esplicitate in modo trasparente, risulta molto complicato per gli alunni perseguirle (Moè, 2020).

Nel complesso, dunque, gli stili di insegnamento più efficaci sono quello supportivo all’autodeterminazione e quello strutturante, poiché, come emerso, danno vita a dei risultati assai positivi sia a livello di insegnamento che di apprendimento.

In realtà, gli studiosi hanno dimostrato che questi due stili possono anche essere integrati tra di loro. Questo avviene nel momento in cui la struttura viene fornita per supportare in misura ancora più crescente l’autonomia e, più in generale, l’autodeterminazione (Aelterman et al., 2019). D’altro canto, è proprio lo stile strutturante che consente di ovviare al fatto che con quello supportivo all’autodeterminazione gli obiettivi e le richieste non siano delineati in modo totalmente esaustivo. Si crea così uno stile motivante integrato che riconosce la centralità sia del supporto all’autodeterminazione (*stile supportivo all’autodeterminazione*) sia della chiarezza nel delineare una struttura (*stile strutturante*). L’insieme dei due stili consiste in una modalità di insegnamento contraddistinta dal proporre con chiarezza gli obiettivi da raggiungere e, al contempo, dal riuscire a dimostrare interesse per gli studenti e a sintonizzarsi con essi, ponendo attenzione ai loro interessi, preferenze ed emozioni. Immersi in un ambiente da un lato supportivo e, dall’altro, almeno in parte strutturante, docenti e allievi hanno perciò la possibilità di percepirsi in relazione, accolti, capaci e autonomi. L’insegnante supportivo e motivante è perciò colui che conferisce importanza alla prospettiva degli studenti, propone delle attività interessanti, nutre fiducia in loro, esplicita le finalità, soddisfa i loro bisogni, avendo così l’occasione di sostenere costantemente la propria motivazione e quella degli studenti. Motivazione che, come un ponte bidirezionale, consente a ciascun docente di incontrare gli alunni e di farsi incontrare in una relazione sempre più dinamica e reciproca (Moè, 2020).

3.3 Come favorire lo stile motivante

Accendere la motivazione che è naturalmente presente in ciascuno rappresenta un tassello tanto prezioso quanto necessario allo scopo di coinvolgere e sintonizzare gli alunni nell'acquisizione di saperi, abilità, competenze e, più in generale, in ogni momento del processo di apprendimento (Moè, 2020).

In tal senso, come è emerso in precedenza, l'insegnante riesce ad incidere, almeno in parte, sulla qualità della motivazione degli studenti. Quest'ultima, infatti, può essere opportunamente migliorata e incrementata se egli sceglie di optare per uno stile di insegnamento motivante, inteso, secondo il modello proposto da Aelterman e colleghi (2019), come supportivo all'autodeterminazione, strutturante o un insieme dei due.

Sebbene tale stile educativo apporti una serie di innumerevoli benefici alla pratica didattica, tra cui il sintonizzarsi con i bisogni degli allievi per promuovere la loro motivazione, gli insegnanti talvolta preferiscono adottare uno stile maggiormente controllante. Dal momento che, tuttavia, né gli studenti né i docenti giovano delle modalità controllanti perché, da un lato, i primi soffrono nel percepirsi controllati e, dall'altro, gli insegnanti stessi provano a lungo andare un senso di frustrazione nell'utilizzare queste strategie, risulta assai rilevante comprendere i motivi che si celano dietro alla scelta di prediligere uno stile di insegnamento di fatto demotivante.

A tal proposito, sono tre i fattori principali che favoriscono l'adozione di uno stile controllante e, di conseguenza, impediscono l'utilizzo di uno stile in grado di fornire una struttura chiara e un supporto all'autodeterminazione. Essi sono le pressioni dall'alto, dal basso e dall'interno (Moè 2020).

Le pressioni dall'alto sono tutte quelle richieste, scadenze e impegni a cui il docente è chiamato a rispondere e che provengono da agenti esterni, come ad esempio il dirigente scolastico, gli amministratori locali e le politiche scolastiche. L'insegnante, pertanto, può percepire un certo grado di controllo a livello sociale.

Le pressioni dal basso dipendono dalla demotivazione degli studenti, dalla loro passività o dal loro rifiuto di partecipare in classe. A partire da tali influenze, il docente può decidere di impiegare uno stile più controllante e impositivo, mirato cioè a incoraggiare gli alunni ad assumere comportamenti precisi.

Le pressioni dall'interno, poi, comprendono le convinzioni, le caratteristiche individuali e i tratti della personalità dello stesso insegnante. Ad esempio, egli può ritenere che lo stile controllante sia più efficace di quello supportivo all'autodeterminazione oppure che una certa dose di autorità sia ciò che si aspettano i genitori (Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002).

Pertanto, più i docenti avvertono la presenza di queste tre forme di pressione, maggiore è la tendenza di diventare controllanti e autoritari con gli alunni (Perez et al., 2011).

Coerentemente, secondo Reeve (2009), a partire dalla classificazione che include le pressioni dall'alto, dal basso e dall'interno, è possibile individuare ben sette influenze che consentono di chiarire ulteriormente quali potrebbero essere i presupposti che spingono i docenti a prediligere uno stile controllante.

La prima prevede che gli insegnanti, occupando un ruolo sociale, godano di un potere maggiore in termini di autorità rispetto agli alunni e, proprio a partire dal ruolo sociale ricoperto, essi potrebbero convincersi di utilizzare uno stile educativo controllante nell'interazione in aula con gli studenti.

Questo può avere luogo anche quando le pressioni esterne li sollecitano ad assumersi numerose responsabilità, come quella di far raggiungere agli allievi specifici standard. Sembra quasi che i docenti interiorizzino la pressione proveniente dall'esterno e la trasmettano agli alunni sotto forma di uno stile educativo controllante.

Nonostante queste modalità siano in disaccordo con le preferenze degli studenti, alcuni insegnanti desiderano comunque essere considerati competenti e, quindi, abbracciano lo stile controllante che, in alcune società come quella statunitense, viene concepito come lo stile ideale al fine di produrre un livello di *performance* ottimale.

Inoltre, a volte, i docenti possono paragonare in modo inappropriato il controllo alla struttura e, al contempo, associare lo stile supportivo all'autodeterminazione ad un ambiente caotico. In relazione a queste concezioni errate, onde evitare di perdere il controllo della classe, non scelgono di essere supportivi, quanto piuttosto controllanti.

Come già accennato, talvolta questo stile di insegnamento si manifesta anche per contrastare la demotivazione degli alunni, la loro passività e poca attenzione.

Alcuni insegnanti, infatti, sono fermamente convinti dell'efficacia dello stile controllante in merito all'incremento della motivazione degli studenti. In realtà, tale stile si focalizza sulla promozione di una motivazione di tipo estrinseco, ad esempio impiegando una comunicazione direttiva, dei premi o delle minacce con l'intento di ottenere specifici comportamenti all'interno del gruppo classe. Non si considera, quindi, che le ricompense potrebbero anche indebolire la motivazione degli allievi e che andrebbero supportate piuttosto le loro risorse motivazionali interne.

Infine, strettamente connessa alle pressioni dall'interno, la settima influenza considera che gli stessi insegnanti, per alcune caratteristiche personali, siano orientati verso uno stile di insegnamento controllante.

Dopo aver elencato le possibili cause alla base dell'adozione di questo stile di insegnamento, risulta dunque essenziale soffermarsi a meditare su come si potrebbe favorire la promozione di uno stile motivante, funzionale sia a mantenere la motivazione del docente sia a sviluppare quella degli studenti.

Il primo passo consisterebbe in un vero e proprio cambiamento di prospettiva, ossia nella necessità di evitare l'impiego di modalità controllanti, riducendo o eliminando comportamenti quali essere intrusivi, fare pressione con scadenze, mostrare impazienza, porre meramente attenzione alla prospettiva dell'insegnante. Riflettere sulle sette influenze che condizionano la decisione di privilegiare uno stile controllante e, allo stesso tempo, promuovere la consapevolezza circa le conseguenze di tale stile di insegnamento, può aiutare l'insegnante a comportarsi in misura più flessibile, autonoma e motivante (Reeve, 2009).

In quest'ottica, inoltre, è bene citare qualche ulteriore strategia che potrebbe risultare utile agli occhi di quegli insegnanti che desiderano motivarsi e motivare, cogliendo così quanto essi possano influire assai positivamente sulla motivazione degli studenti e contribuire a rendere l'esperienza di insegnamento-apprendimento realmente significativa (Moè, 2020).

In particolare, prima di assumere la prospettiva dell'altro, di credere fermamente nelle potenzialità di quest'ultimo, di instillare fiducia, di trasmettere messaggi positivi, di motivarlo, l'insegnante supportivo dovrebbe lavorare su se stesso, innanzitutto

sviluppando un sentimento di auto-compassione, soddisfacendo i tre bisogni fondamentali per percepirsi autodeterminato e curando la propria motivazione. Infatti, è assai complicato valorizzare se non ci si valorizza, sostenere l'autodeterminazione se non si è autodeterminati, motivare se non si è motivati.

Se l'autocompassione si incrementa dimostrando gentilezza e comprensione per i propri errori e, al contempo, l'autodeterminazione si favorisce creando le condizioni più opportune al fine di sentirsi capaci, autonomi e supportati, la cura della propria motivazione prevede la necessità di potenziare le convinzioni incrementali e di riconoscere l'impegno come la principale causa del successo (Moè, 2020).

La visione incrementale implica l'idea che si possa sempre migliorare, imparare e acquisire nuove competenze. Pertanto, quando si abbraccia questa visione si reputa che le abilità possano essere costantemente modificate e incrementate. All'opposto, quella entitaria porta a credere che le stesse abilità non siano migliorabili perché rappresentano delle entità stabili nel tempo. Nel primo caso, quindi, la persona e il suo comportamento sono distinti perché si ritiene che il valore dell'individuo valga molto di più del suo modo di agire (visione incrementale). A titolo esemplificativo, chi aderisce a questo tipo di visione può essere portato a dire "Non riesco a cantare ma posso migliorare grazie a delle lezioni di canto". Nel secondo caso, invece, essi sono sovrapposti, ossia si fa combaciare il comportamento con il valore della persona (visione entitaria). Si attiva quindi un sistema di giudizio che spinge ad affermare "Sono stonato".

Queste due differenti visioni sono associate a stili motivazionali diversi. Chi sostiene la convinzione incrementale non pensa che gli eventuali insuccessi intacchino la rappresentazione di sé ma, al contrario, mantiene la speranza di poter migliorare e attribuisce il successo o l'insuccesso prevalentemente all'impegno o ad una sua carenza. Coloro che supportano quella entitaria credono che gli insuccessi determinino l'incapacità della persona, la quale è portata a definirsi in base ai propri risultati.

Coerentemente, la visione incrementale è associata all'orientamento motivazionale alla padronanza, ovvero all'atteggiamento volto a volersi mettere sempre alla prova e a migliorare le proprie competenze. D'altro canto, la visione entitaria è connessa a quello della prestazione, mirato a dimostrare e a ostentare le proprie abilità.

Dunque, l'insegnante che abbraccia una visione incrementale, un orientamento alla padronanza e uno stile attributivo all'impegno appare inevitabilmente più motivante e supportivo nei confronti degli allievi, rispetto a colui che sostiene una visione entitaria e un orientamento alla prestazione. In effetti, egli non li giudica per i risultati conseguiti o per eventuali errori, quanto piuttosto si concentra a valorizzare i loro progressi nell'ottica di un miglioramento costante, si impegna a prestare attenzione alle loro emozioni e concepisce l'errore come un qualcosa di positivo (Moè, 2011).

Proprio l'errore, pertanto, non viene semplicemente corretto o tollerato da parte dell'insegnante. Infatti, da un lato, una sua semplice correzione può far provare allo studente un forte senso di frustrazione qualora si ripresentasse, dall'altro, limitarsi a tollerarlo non offre agli allievi l'occasione di riflettere su di esso e di individuare le strategie più adatte per evitare futuri insuccessi. L'insegnante supportivo si impegna invece a far scoprire agli allievi la valenza formativa dell'errore. Dal momento che esso rappresenta una tappa indispensabile del percorso di crescita di ciascuno, risulta importante discuterne, confrontarsi, rifletterci per imparare dall'errore stesso e per ricostruire le proprie conoscenze in un vero e proprio processo di condivisione (Muraglia, 2015).

In relazione a ciò, il *focus* del docente deve spostarsi da una valutazione di prodotto a una di processo, avendo quest'ultima come principale intento quello di rendere gli studenti consapevoli del proprio percorso di apprendimento. Allo scopo di raggiungere tale consapevolezza, soffermarsi a valutare il risultato e gli errori compiuti dagli alunni non è così opportuno, risulta molto più efficace diventare promotori di una valutazione formativa, mirata a cogliere le strategie utilizzate per affrontare le sfide poste dall'insegnante, il ragionamento che ha dato luogo all'errore e le risorse messe in atto in itinere dagli studenti. A partire da questo approccio che rivaluta l'importanza dell'errore, gli alunni gradualmente imparano a non temerlo, a non preoccuparsi di sbagliare, ad assumere un ruolo attivo nella costruzione dei saperi, ad essere consapevoli della presenza di un insegnante in grado di accompagnarli e sostenerli nell'intero percorso di apprendimento (Iadaluca, 2020).

Anche i rinforzi verbali utilizzati dal docente possono far trasparire le sue convinzioni, incrementali o entitarie, e i suoi orientamenti, alla padronanza o alla prestazione. A tal proposito, è possibile distinguere due tipologie di rinforzi, quelli informativi e quelli controllanti. I primi sono particolarmente motivanti perché si concentrano sul comportamento messo in atto, sulle strategie adottate, sull'impegno e supportano la motivazione intrinseca. Inoltre, generano emozioni piacevoli e incoraggiano l'autonomia e l'autoregolazione negli alunni, ovvero la loro capacità di autovalutarsi e di motivarsi. Alcuni esempi di *feedback* possono essere "Ti stai impegnando molto" e "Stai impiegando la strategia più adeguata". I secondi, all'opposto, si caratterizzano per essere demotivanti perché mettono in risalto solo la prestazione, sviluppano una visione entitaria, generano molta pressione e producono stati d'animo spiacevoli, come ansia e paura. Alcuni esempi di rinforzi controllanti sono "Sei proprio intelligente!" e "Bravissimo, mi rendi proprio soddisfatta!", visto che stimolano una motivazione di tipo esterno e, di conseguenza, tendono progressivamente a ridurre quella interna (Moè, 2020).

Sebbene il *feedback* verbale non possa rappresentare l'unica modalità per incoraggiare la motivazione degli allievi, è comunque fondamentale che essa sia sostenuta e, quindi, risulta centrale prediligere dei rinforzi di tipo informativo. Questi ultimi possono favorire dei risultati positivi sia a livello di prestazione e sia di motivazione, poiché quest'ultima si consolida nella prospettiva di una maggiore volontà di impegnarsi. Accantonare i messaggi poco incoraggianti, tra cui quelli che impongono, giudicano, intimano, minimizzano e sviliscono, per lasciare spazio ad espressioni che valorizzano gli studenti e che soddisfano i loro bisogni di competenza, autonomia e relazione, è uno dei compiti richiesti all'insegnante che desidera contraddistinguersi come supportivo e motivante.

Questo appare ancora più realizzabile nel momento in cui il docente si dimostra abile nell'instaurare un clima di classe non controllante, bensì caratterizzato dalla fiducia, dalla speranza, dalla relazione e dal supporto. La motivazione, indubbiamente, può crescere maggiormente in un ambiente educativo che sorregge, che permette di scegliere, che accompagna e che considera l'insuccesso come una vera e propria

occasione per apprendere qualcosa di nuovo (Moè, 2012). In questo senso, per influenzare positivamente la motivazione degli alunni, ogni docente ha a disposizione molteplici risorse. In primo luogo, la risorsa relazionale prevede che l'insegnante sappia assumere un atteggiamento di cura e di sostegno nei confronti dei propri allievi. Quella culturale implica che, allo scopo di suscitare il loro interesse e di sostenere le loro risorse motivazionali interne, egli sia abile a selezionare dei contenuti didattici particolarmente affini alle loro esperienze e preferenze. Infine, proprio la risorsa metodologica coinvolge la capacità dell'insegnante di utilizzare delle strategie e tecniche didattiche attive e coinvolgenti, proponendo delle attività basate sul lavoro cooperativo, sul *problem solving* e sull'apprendimento per scoperta (Barbirato, 2015).

All'interno di tale contesto supportivo, positivo e motivante, all'insegnante è richiesto di stabilire obiettivi chiari, di proporre dei compiti di difficoltà adeguata, di rendere significativo ciò che gli alunni sono chiamati a interiorizzare. Inoltre, poiché il processo di apprendimento non è immediato, l'insegnante è consapevole di quanto sia rilevante lasciare loro il tempo necessario per esplorare, per formulare ipotesi e per manipolare i materiali didattici. Egli adotta, perciò, un atteggiamento che è definito di *promotion*, ossia invita gli alunni ad affrontare i compiti, a superare le difficoltà, a interiorizzare un sistema di speranze e, quindi, favorisce anche la loro percezione di competenza (Moè, 2011).

Proprio la percezione di competenza degli alunni si rafforza quando l'insegnante è chiaro nelle richieste, indica possibili strategie da utilizzare per affrontare il compito, suddivide gli obiettivi in sotto-obiettivi, non si sostituisce ma li invita a provarci, trasmette messaggi motivanti come "Credo in te, so che ce la puoi fare", fornisce dei *feedback* positivi, richiama delle esperienze precedenti di successo e consente agli studenti di maturare pensieri del tipo "Ci provo così posso mettermi alla prova e forse riuscirò", che incrementano la loro autoefficacia.

Complessivamente, quindi, i pilastri essenziali che promuovono la percezione di competenza sono tre. Innanzitutto, la chiarezza nelle richieste, ossia spiegare in modo efficace agli alunni cosa sono invitati a fare e come possono farlo. In secondo luogo, creare le condizioni affinché abbiano l'opportunità di fare esperienza con quel

determinato compito. In tal senso, risulta indispensabile lasciar loro il tempo di allenarsi, di esercitarsi, di mettersi alla prova, in un primo momento accompagnati da una guida per poi essere sempre più spronati ad agire autonomamente. Infine, sostenendo e incrementando la loro autoefficacia, ossia quella percezione soggettiva che li porta a ritenere di essere in grado di riuscire a fronteggiare un compito specifico.

Con l'intento di sviluppare la percezione di competenza degli studenti e, più in generale, la loro motivazione, da un punto di vista maggiormente pratico l'insegnante potrebbe utilizzare la "strategia del magico numero tre", ossia far comprendere agli alunni quanto sia importante provare a risolvere un determinato compito per almeno tre volte, prima di arrendersi e dichiarare di non esserne capaci. L'attività del "difficoltometro" consente poi agli studenti di produrre una stima circa la difficoltà di un compito, dove il numero uno indica il grado di impossibilità e il numero dieci la massima facilità. Dal momento che gli allievi sono chiamati ad esprimere tale stima all'inizio dell'attività, proprio al termine di quest'ultima hanno la possibilità di percepirne la reale difficoltà, scoprendo che, nella maggior parte dei casi, essa era assai affrontabile. Infine, anche le tecniche che si riferiscono allo *storytelling* risultano essere motivanti e funzionali. A titolo esemplificativo, il docente potrebbe chiedere loro di scrivere una lettera ad un compagno che non si reputa portato per la matematica, con lo scopo di aiutarlo a recuperare la motivazione per la materia. Questa strategia è efficace perché, tentando di motivare gli altri, è possibile motivare se stessi (Moè, 2020).

Nel complesso, rafforzare la percezione di competenza degli alunni (bisogno di competenza), mostrare loro empatia (bisogno di relazione) e offrire molteplici occasioni di scelta (bisogno di autonomia) si connotano come i tre fattori necessari per motivare gli alunni stessi (Ryan & Deci, 2000).

Al di là delle indicazioni fornite per esplicitare le modalità che permettono di adottare uno stile di insegnamento maggiormente motivante, esiste uno specifico programma di intervento che ha come principale obiettivo quello di migliorare l'efficacia dell'insegnamento, rendendo quest'ultimo motivante, supportivo e significativo.

Tale programma è conosciuto come ASIP (*Autonomy Supportive Intervention Program*) ed è strutturato in differenti momenti (Cheon, Reeve, & Song, 2016).

Nella fase preliminare vengono proposti agli insegnanti due scenari: una prima situazione in cui un insegnante ipotetico adotta uno stile controllante e, subito dopo, una seconda in cui quest'ultimo predilige uno stile supportivo all'autodeterminazione. A partire dalle proprie inclinazioni, ogni docente è chiamato quindi a identificarsi in una delle due situazioni e a rispondere a dei quesiti mirati a far cogliere la natura del proprio stile di insegnamento, che può connotarsi come motivante o demotivante. L'incontro si conclude poi con l'illustrazione dei principali elementi alla base della teoria dell'autodeterminazione e con la spiegazione delle caratteristiche associate rispettivamente ad uno stile di insegnamento motivante e demotivante.

Dopo aver riflettuto in gruppo sull'importanza di adottare uno stile motivante sia per il benessere dell'insegnante sia per quello dell'alunno, segue una fase applicativa. In particolare, i partecipanti sono invitati a sperimentare nella pratica didattica quotidiana le modalità tipiche di uno stile motivante, tra cui la necessità di utilizzare un linguaggio controllante, di far leva sulla motivazione intrinseca degli alunni, di fornire con chiarezza delle spiegazioni e così via. In un secondo momento, inoltre, i docenti si incontrano nuovamente per discutere circa eventuali problematiche emerse.

Il programma ASIP presenta numerosi vantaggi, infatti è stato dimostrato che favorisce la soddisfazione dei bisogni di autonomia, relazione e competenza dei docenti e, di conseguenza, incrementa la motivazione degli allievi, visto che si promuovono l'impegno, la percezione di competenza e il senso di sfida (Moè, 2020).

In relazione a tali vantaggi, gli insegnanti hanno dunque l'occasione di comprendere in prima persona quanto essi siano in dinamica relazione con gli allievi. Scoprono così che con il loro stile di insegnamento influenzano positivamente i risultati degli studenti e, allo stesso tempo, che questi ultimi sono in grado di influire in modo significativo sul loro entusiasmo e sulla loro motivazione. In realtà, questo avviene essenzialmente quando l'insegnante si impegna a rimuovere la propria armatura protettiva al fine di consentire agli studenti di incidere su di sé (Tomlinson, 2006).

Capitolo 4

Verso il profilo professionale del docente che alterna *indoor* e *outdoor*

4.1 Dal modello del divieto al modello del possibile nella didattica all'aperto

La componente della motivazione appare centrale nell'approccio della didattica all'aperto, poiché l'incontro autentico con l'ambiente esterno, oltre ad apportare una serie di innumerevoli benefici in vari ambiti, rappresenta anche una fonte preziosa a livello motivazionale (Dahlgren & Szczepanski, 1998).

A tal proposito, sono numerose le ricerche che dimostrano come l'insegnante che abbraccia l'*Outdoor Learning*, integrando la dimensione *indoor* e quella *outdoor*, sia in grado di favorire un clima di classe positivo, la partecipazione attiva, un senso di attaccamento verso i luoghi e delle esperienze dal forte impatto motivazionale, vicine agli interessi degli studenti (Bortolotti, 2019).

Tali studi, inoltre, mettendo in luce gli effetti positivi della didattica all'aperto, sottolineano quanto i benefici coinvolgano inevitabilmente gli alunni, infatti migliorano le loro capacità di *problem solving*, le abilità sociali e l'impegno ma, d'altro canto, quanto interessino anche l'insegnante, dal momento che l'OL consente di promuovere il benessere psico-fisico di quest'ultimo (Buccolo, 2021).

Pertanto, la didattica fuori dall'aula non è contraddistinta da un intento meramente ricreativo, piuttosto essa si connota come un approccio mirato a produrre dei processi di insegnamento e di apprendimento assai motivanti e coinvolgenti.

In particolare, proprio come avviene nella didattica tradizionale, anche in quella *outdoor* la presenza di insegnanti che si caratterizzano come motivati, presenti, supportivi, attenti alle peculiarità di ciascun alunno contribuisce, da un lato, a sostenere la motivazione degli alunni stessi e, dall'altro, a rendere l'ambiente esterno accogliente, significativo e ricco di opportunità formative alquanto interessanti (MIUR, 2012).

In realtà, sebbene la didattica all'aperto crei delle opportunità educative indubbiamente motivanti, in cui un ruolo essenziale è giocato dalle esperienze concrete, l'immersione nell'ambiente esterno, che può essere inteso sia come naturale sia come urbano, prevede che i docenti e gli alunni siano coinvolti in un contesto didattico meno

strutturato, senza dubbio più eterogeneo rispetto all'aula scolastica (Evangelisti & Fabbrici, 2017).

Esso non risulta immobile, ben definito e arredato ma, al contrario, è estremamente mutevole, variabile e include molteplici e differenti elementi. L'imprevedibilità di questo ambiente è una componente essenziale dell'esperienza didattica *outdoor* e, quindi, rappresenta una vera e propria sfida educativa per l'insegnante che opera in questo campo (Giunti et al., 2021).

Proprio tale caratteristica, infatti, potrebbe spingere alcuni docenti a credere che l'ambiente situato al di là dell'aula scolastica metta a rischio l'incolumità degli alunni.

Le ansie e le paure degli insegnanti potrebbero essere quindi alimentate dall'idea di non essere in grado di gestire la situazione all'aperto, di orientare gli alunni e di mantenere un certo grado di controllo su di essi (Farné, 2014). Inoltre, il docente potrebbe sentirsi ancora più destabilizzato nel momento in cui comprende che nel contesto *outdoor* non è possibile progettare tutto nei minimi dettagli, così come non è plausibile sapere fin dall'inizio come evolverà l'esperienza didattica (Schenetti & Rossini, 2011).

È bene sottolineare, tuttavia, che concepire a priori ciò che è "fuori" come pericoloso e, di conseguenza, limitare in modo cospicuo le attività *outdoor*, non costituisce una scelta strategica e opportuna dal punto di vista formativo, visto che può provocare una progressiva perdita di contatto con l'ambiente esterno e pregiudicare lo sviluppo di competenze considerate indispensabili (Farné, 2015a).

Nonostante al docente sia richiesto di saper affrontare l'imprevisto e l'incerto, quest'ultimo, preoccupato circa la forte imprevedibilità insita nell'ambiente esterno, potrebbe comunque scegliere di instaurare una relazione educativa basata sul modello del divieto.

Nello specifico, si tratta di un insegnante che tende ad assumere un atteggiamento di impedimento e di sorveglianza, il quale gli inibisce l'occasione di cogliere realmente la natura dei comportamenti degli alunni e la significatività delle attività che essi svolgono a stretto contatto con l'ambiente *outdoor* (Schenetti & Rossini, 2011).

Egli, infatti, è maggiormente impegnato a impedire, a intervenire, ad anticipare e a richiamare. Spesso posizionato in un'area che gli consente di osservare e controllare al meglio gli alunni, l'insegnante stabilisce le regole tenendo conto del proprio punto di vista, non lasciando così adeguato spazio alla spontaneità, alla libertà e all'esplorazione degli studenti. Questi ultimi, troppo concentrati a porre attenzione alle indicazioni, alle regole e alle avvertenze fornite dagli adulti, hanno la possibilità di muoversi meramente entro i confini di una zona prestabilita in precedenza dall'insegnante, la quale risulta facilmente controllabile ma non garantisce loro l'opportunità di sperimentare nell'ambiente (Malavasi, 2013).

In aggiunta, il docente che adotta questo modello non partecipa alle attività e non accompagna gli studenti durante il processo di apprendimento perché preferisce vigilarli attentamente affinché essi non incorrano in pericoli. A tal proposito, l'insegnante vieta loro tutte le esperienze che potrebbero nascondere dei rischi, ossia quelle che interessano per lo più la sfera della fisicità (Schenetti et al., 2015).

Perciò, ridurre al massimo l'imprevedibilità proveniente dall'ambiente esterno sembra essere secondo l'insegnante l'unica strategia efficace per evitare l'eventualità che l'alunno possa farsi del male e, di conseguenza, per eliminare la possibilità che i genitori possano accusarlo di essere poco responsabile.

Dunque, a partire dalle caratteristiche tipiche del modello del divieto, si evince quanto esso richiami uno stile di insegnamento prevalentemente demotivante, in particolare quello controllante. Non soddisfacendo i tre bisogni psicologici degli alunni, ovvero non permettendo loro di percepirsi competenti, non offrendo delle occasioni di scelta, non fornendo supporto, l'insegnante che predilige tale modello fatica a potenziare e a mantenere la motivazione degli studenti (Ryan & Deci, 2017).

I principi alla base del modello del divieto sono strettamente legati ad alcune tendenze apparse negli ultimi anni all'interno della società occidentale, che si riferiscono alle nuove generazioni e che consistono in una iperprotettività eccessiva nei confronti di questi ultimi (Bortolotti, 2019). A tal proposito, al giorno d'oggi è presente una preoccupazione smisurata in merito alla necessità di salvaguardare i bambini e i ragazzi da qualsiasi situazione che potrebbe arrecare loro dei danni, anche se minimi o

verosimili. Coerentemente, il tentativo è quello di proteggerli da qualsiasi rischio e pericolo ma, al contempo, ad essi viene tolta l'opportunità di osservare, di scoprire, di fronteggiare delle piccole ma significative difficoltà.

Capita frequentemente, dunque, che nelle istituzioni scolastiche i docenti limitino tutte quelle attività che possono comportare qualche forma di danno fisico. Sembra così che non si conferisca sufficiente importanza al danno educativo, il quale si verifica nel momento in cui viene proibito agli alunni di vivere e di affrontare certe esperienze, le quali sarebbero invece essenziali per la loro crescita sia fisica che cognitiva (Farné, 2014).

Evitare il rischio non si rivela allora una scelta conveniente, al contrario, l'iperprotezione può essere considerata come un'azione estremamente antipedagogica. In primo luogo, l'invito è quello di cogliere quanto la dimensione del rischio sia fisiologica a livello educativo, eliminandola infatti l'ambiente di apprendimento si trasformerebbe in un luogo profondamente asettico e poco originale (Schenetti et al., 2015). Quindi, la costante preoccupazione di sottrarre le esperienze ritenute pericolose dovrebbe lasciare il posto all'idea che non esistono luoghi sicuri e privi di pericoli di per sé.

Anziché liberarsi da ogni possibile situazione rischiosa, gli insegnanti dovrebbero consentire ai bambini e ai ragazzi di sperimentare gradualmente il rischio, proponendo delle attività adatte in relazione all'età e alle potenzialità di ciascuno (Hanscom, 2017).

Il vero pericolo per coloro che non hanno avuto l'opportunità di esperire e di gestire delle esperienze rischiose durante il periodo dell'infanzia, altrimenti, potrebbe essere quello di non riuscire, in un futuro, a valutare la reale natura degli eventi, sottovalutando o sopravvalutando il rischio stesso (Russel, 2007).

In questo senso, l'approccio dell'*Outdoor Learning* e, in particolare, il contatto con l'ambiente esterno, permette agli alunni di affrontare eventuali rischi, i quali sono inevitabilmente presenti in misura più crescente nel contesto *outdoor*. Gli studenti imparano così a mettersi alla prova, a conoscere al meglio i propri limiti e i propri punti di forza (Giunti et al., 2021). Questo, tuttavia, è possibile qualora il docente sia abile nel considerare la componente del rischio non come dannosa ma come un dispositivo educativo altamente stimolante e formativo, che merita di essere introdotto e pianificato all'interno della progettazione didattica.

Consapevole della profonda differenza esistente tra il concetto di “rischio” e quello di “pericolo”, intendendo con il primo la probabilità non oggettiva che si raggiunga un potenziale danno, il docente dimostra di saperlo calcolare, allestendo dei *setting* educativi che non comprendono delle situazioni pericolose bensì rischiose.

In tal modo, agli alunni è permesso di confrontarsi con l’imprevisto, di incrementare la loro percezione di autoefficacia, di promuovere *self-empowerment*, di sviluppare un forte sentimento di empatia nei confronti degli altri e di cimentarsi in circostanze che richiedono l’abilità di *problem solving* (Farné, 2015a).

Pertanto, la capacità dello studente di fronteggiare possibili sfide è direttamente proporzionale al suo desiderio di padroneggiare ulteriori difficoltà, al fine di percepirsi realmente competente (Bandura, 2000).

Inoltre, dal momento che tale insegnante si contraddistingue per essere estremamente attento e meticoloso, egli progetta le molteplici esperienze *outdoor* mettendo in atto una serie di comportamenti preventivi. Egli dedica dei momenti alla costruzione e alla condivisione di regole, governa la situazione con notevole delicatezza, osserva gli alunni in modo sistematico e interviene prima che l’azione si trasformi e diventi potenzialmente rischiosa. In particolare, non limita quest’ultima, quanto piuttosto la modifica per evitare qualsiasi forma di pericolo.

In relazione a ciò, il docente che accetta il rischio è disposto ad entrare in relazione con il bambino, a conoscerne le peculiarità, a dargli fiducia, ad incoraggiarlo qualora manifestasse delle paure, senza però anticipare, forzare o costringere (Schenetti, 2014). Sebbene la vicinanza dell’adulto non possa garantire la totale assenza di rischi, essa riveste comunque un ruolo estremamente centrale a livello educativo, visto che, a partire dal supporto che il docente riesce a fornire all’alunno, viene assicurata a quest’ultimo la possibilità di imparare a valutare il rischio e a viverlo in prima persona (Farné, 2018).

Piuttosto di impedire, vietare, regolare, controllare e concepire il rischio come un sinonimo di paura, l’insegnante è chiamato a dotare gli studenti degli strumenti utili per aumentare la propria autostima, consapevolezza e autonomia (Malavasi, 2013).

Proprio l'autonomia costituisce una delle finalità educative principali dell'*Outdoor Learning*, nello specifico essa può essere facilmente perseguita grazie alla presenza di un docente che decide di allontanarsi dall'adozione di un modello basato sul divieto per prediligere quello del possibile. Egli, dunque, sceglie di non assumere un atteggiamento di controllo e di proibizione, quanto piuttosto uno stile maggiormente permissivo con l'intento di consentire agli studenti l'occasione autentica di immergersi nell'ambiente esterno e di fare esperienza a contatto con esso, anche sperimentando eventuali rischi (Schenetti et al., 2015).

A questo proposito, appare cruciale approfondire maggiormente quali siano i fattori che possono contribuire al passaggio da un modello del divieto a un modello del possibile, ossia quelli che aiutano l'insegnante ad accantonare il controllo a favore del supporto (Buccolo, 2021).

Innanzitutto, il primo passo consiste nella capacità del docente di cogliere le caratteristiche principali del contesto *outdoor* e, al contempo, di adottare un nuovo sguardo nei confronti di quest'ultimo, allo scopo di ricavare quali siano le risorse e i limiti che lo contraddistinguono. Infatti, solo affinando la competenza osservativa l'insegnante può percepire quello stesso spazio come familiare e, di conseguenza, ridurre la propria percezione del rischio e del pericolo (Schenetti, 2013).

Poiché uscire occasionalmente non favorisce la conoscenza dell'ambiente esterno e, parallelamente, non permette al docente di intuirne le potenzialità, una soluzione potrebbe essere dunque quella di vivere con maggiore frequenza delle esperienze *outdoor* (Schenetti, 2014).

Sebbene, almeno inizialmente, egli potrebbe percepirsi privato del controllo che è abituato a possedere nell'ambiente *indoor* e, pertanto, potrebbe sentirsi assai spaesato, attraverso la pratica e l'allenamento avrebbe l'occasione di imparare ad accogliere l'imprevedibilità e l'incertezza derivanti dall'esterno, divenendo così maggiormente flessibile e aperto ai possibili cambiamenti (Bortolotti, 2019).

Oltre a scoprire le qualità dello spazio esterno, è essenziale che l'insegnante ripensi poi alla relazione educativa instaurata con i propri alunni. Rileggendola, quindi, egli può cogliere che, adottando il modello del possibile, essa non è più incentrata sulla

dipendenza dello studente nei confronti dell'adulto, quanto su una vera e propria interdipendenza tra alunno e insegnante (Schenetti, 2014). Diviene così una relazione caratterizzata da termini quali reciprocità, scambio, complicità e valore.

In particolare, l'alunno non viene più considerato un soggetto passivo bensì come un interlocutore attivo e competente, in grado di esercitare un'influenza non indifferente sull'insegnante. Quest'ultimo, allo stesso tempo, influisce positivamente sulla motivazione dell'alunno stesso nel momento in cui evita di intervenire in modo intrusivo e sceglie di accompagnarlo e di supportarlo nel corso dell'intera esperienza didattica (Linee Guida Verdi, 2021).

Se, da un lato, il docente che adotta il modello del divieto si focalizza principalmente sul mantenere un determinato controllo nei confronti degli studenti e si mantiene sempre ad una certa distanza da essi, l'insegnante che predilige il modello del possibile, invece, si pone vicino agli alunni, abbassa il tono della propria voce, li accompagna, li incoraggia, li supporta, senza dimenticarsi tuttavia di lasciare loro la libertà di scelta, di esplorazione e di movimento.

La tendenza dell'insegnante di anticipare, mostrare, pressare e spiegare viene così sostituita dalla capacità di saper rispettare i loro tempi di apprendimento, di osservarli costantemente ma con discrezione, di comprendere la natura dei bisogni degli alunni e di soddisfarli. Sostituirsi a loro, infatti, non permetterebbe lo sviluppo efficace di conoscenze e abilità, quali la ricerca, l'autonomia e la creatività (Schenetti et al., 2015).

Proprio questo atteggiamento empatico e comprensivo consente al docente di padroneggiare una concezione altamente positiva dell'errore, il quale non deve essere inteso come un fallimento, quanto piuttosto come un'occasione autentica per imparare qualcosa di nuovo. In linea con ciò, la predisposizione di un *setting* educativo mirato ad offrire agli studenti la possibilità di osare, di esplorare e di mettersi alla prova favorisce l'incremento delle loro competenze e, allo stesso tempo, contribuisce a far comprendere quanto l'apprendimento, per essere realmente significativo, debba procedere per tentativi ed errori (Antonietti & Bertolino, 2017).

In quest'ottica, la funzione che assume l'insegnante che si avvale del modello del possibile è quella di *scaffolding*, dal momento che si impegna in prima persona a

sostenere i propri studenti sia dal punto di vista cognitivo sia emotivo. Egli ha estrema attenzione, cura e interesse non solo dei contenuti che meritano di essere interiorizzati ma anche del legame che si crea tra gli alunni e gli alunni e l'ambiente *outdoor*.

Far sentire gli studenti compresi, stimolati ad imparare e incoraggiati nel superare le molteplici sfide educative comporta poi anche una ricaduta assai positiva e vantaggiosa a livello motivazionale (Esposito, 2017).

A differenza del modello del divieto, in quello del possibile si nota perciò una sostanziale diminuzione della direttività dell'insegnante, visto che egli pone particolare importanza all'esplorazione da parte dell'alunno.

Coerentemente, in relazione alle caratteristiche principali dell'*Outdoor Learning* (tabella 8), il docente è ben consapevole di non essere più un mero depositario di informazioni, quanto un vero e proprio regista in grado di rimettere lo studente al centro del processo di apprendimento, ponendo rilevanza ai suoi gesti, comportamenti, sensazioni e interessi. Per tale motivo, le esperienze didattiche che egli sceglie di proporre si basano per lo più sul *format* laboratoriale, che prevede, da un lato, il docente impegnato ad assumere il ruolo di facilitatore, pronto a supportare gli alunni, ad aiutarli nella rielaborazione delle attività, a promuovere la loro riflessione, ad affiancarli nelle scoperte quotidiane; dall'altro, lo studente intento a sperimentare attivamente, a cooperare con i compagni, a risolvere situazioni problema e a svolgere compiti autentici (Giunti et al., 2021).

<i>Caratteristiche OL</i>	<i>Punto di vista bambino</i>	<i>Punto di vista adulto</i>
Apprendimento	Approccio personale, propositivo e creativo	Accompagnamento iniziative del bambino
Aspetti socio emotivi	Dimostra impegno e condivisione	Mediazione solo se necessaria
Salute e benessere	È attivo e "presente"	Assistenza accorta
Capacità pratiche	Fa per capire e impara facendo	Favorisce le attività
Interessi	Stimolato da parte dell'ambiente	Offre opportunità concrete
Attaccamento al luogo	Progetta, percepisce e valuta localmente la situazione	Cura le relazioni nel contesto
Consapevolezza ambientale	Fa esperienze in ambienti e contesti diversi	Allestisce e cura gli spazi

Tabella 8 - Le principali caratteristiche dell'*Outdoor Learning* connesse ai punti di vista del bambino e dell'adulto (Bortolotti, 2019)

L'abbassamento della direttività dell'insegnamento, però, non implica che all'esterno tutto sia consentito e che all'adulto spetti un ruolo passivo. Infatti, pur concedendo agli studenti numerosi momenti destinati al fare esperienza, l'insegnante è consapevole di dover spiegare e comunicare con chiarezza gli obiettivi delle attività *outdoor*, con l'intento di far comprendere loro i comportamenti attesi (Bortolotti, 2019). Affinché l'apprendimento divenga profondamente efficace, allora, il docente è invitato a guidare, orientare e indirizzare le esperienze didattiche proposte agli studenti, dimostrandosi mediatore, facilitatore e complice. Inoltre, è chiamato ad allestire un ambiente di apprendimento caratterizzato anche dalla presenza di regole esplicite, che vengono di volta in volta interiorizzate e rispettate dagli alunni (Farné et al., 2018).

Il passaggio dal modello del divieto a quello del possibile, in conclusione, richiede al docente di riflettere profondamente sul proprio stile di insegnamento. Accantonando il desiderio di controllo, l'insegnante supportivo è colui che si contraddistingue perché conosce ogni alunno in modo estremamente dettagliato, instaura con ciascuno un legame autentico, funge da base sicura e fornisce agli studenti l'opportunità di percepirsi accolti, confermati, ascoltati e motivati ma, allo stesso tempo, anche guidati, orientati e sostenuti (Linee Guida Verdi, 2021).

4.1.1 Il ruolo dell'educatore in un Forest kindergarten danese

Proprio durante lo svolgimento della mia *field experience* in Danimarca ho avuto l'opportunità di notare quanto l'educatore che opera all'interno dei *Forest kindergarten* danesi instauri una relazione educativa con i bambini privilegiando il modello del possibile. Egli si connota, dunque, come un educatore supportivo e, in quanto tale, si dimostra assai capace di sostenere e incoraggiare i bambini di età prescolare, consentendo loro anche di fronteggiare attivamente delle situazioni rischiose che incrementano la loro autonomia, motivazione e percezione di competenza.

In particolare, nel corso della seconda giornata di osservazione, mentre ero immersa nella foresta di Dyrehaven in compagnia di alcuni educatori e di una decina di bambini di età eterogenea, sono rimasta particolarmente colpita dall'atteggiamento dell'*outdoor pedagogue* al quale ero stata affidata. Quel giorno, infatti, ho assistito ad un episodio fortemente emblematico e significativo.

Dopo aver lasciato ai bambini del tempo prezioso per esplorare la foresta, l'educatore decise di proporre loro un'attività. Fissò ben saldamente una corda al ramo robusto di un albero, che poteva così assumere la funzione di una vera e propria liana, e invitò i bambini ad aggrapparsi ad essa, al fine di provare la sensazione di volare per qualche istante.

Gli alunni iniziarono a svolgere quell'attività incredibilmente elettrizzante tuttavia, improvvisamente, una bambina, evidentemente molto spaventata, corse dall'educatore per comunicargli che temeva di non riuscire ad aggrapparsi in modo sicuro alla corda e, pertanto, aveva molta paura di cadere.

A quel punto, l'*outdoor pedagogue* le diede un abbraccio per rassicurarla e, al contempo, per incoraggiarla. Chiese allora ad un altro alunno di mostrare alla compagna la tecnica più adeguata per aggrapparsi alla corda e, poco dopo, le domandò se desiderasse riprovare quell'attività, senza però risultare insistente o pressante.

Con mia grande sorpresa la bambina decise di mettersi alla prova e, sebbene fosse ancora un po' intimorita, riuscì a rimanere sospesa nell'aria per parecchi secondi.

In quegli attimi l'educatore, che stava scrutando ogni suo minimo movimento per cogliere se fosse necessario intervenire e fornirle aiuto, utilizzò parole alquanto motivanti con l'intento di sostenerla e di supportarla.

Grata di aver assistito a quell'episodio, decisi allora di osservare le altre attività che erano state organizzate nella foresta dagli educatori e, nel momento in cui tornai nuovamente nel luogo deputato al "gioco della corda", notai con estremo piacere che la bambina, a sua volta, stava spiegando ad un altro compagno come affrontare al meglio l'attività.

Quell'evento mi ha permesso di riflettere profondamente circa le numerose qualità professionali richieste ad un *outdoor pedagogue* danese. Una buona formazione, una grande empatia, una forte motivazione sono solo alcuni degli ingredienti essenziali che gli consentono di contraddistinguersi come un educatore preparato (Toffano Martini, 2007). Inoltre, ho compreso quanto sia centrale riuscire ad instaurare un rapporto speciale con i bambini allo scopo di cogliere i loro bisogni e le loro paure.

In linea con ciò, durante quella giornata, l'educatore si era dimostrato incredibilmente capace nel sostenere, comprendere e motivare la bambina.

Avvalendosi della propria voce e della comunicazione non verbale le aveva offerto un sostegno per permetterle di affrontare quella sfida, che l'aveva resa un po' più indipendente e sicura di sé.

Grazie a quello specifico episodio e, nel complesso, ai giorni trascorsi nell'*Emigrant Forest kindergarten* di *Udflytterbørnehaven Bøgely*, ho colto che il ruolo dell'educatore consisteva in tre funzioni essenziali. Nel dettaglio, egli era invitato a *stare davanti* ai bambini (*stay in front of the children*), quando pianificava le attività didattiche; a *stare accanto* a loro (*stay next to the children*), nel momento in cui li accompagnava e inseriva all'interno della progettazione didattica i loro interessi, bisogni e desideri; a *stare dietro* agli alunni (*stay behind the children*), ogni qualvolta consentiva loro di esplorare, sperimentare e scoprire in autonomia.

Tali funzioni, tipiche anche degli educatori che operano in altri *outdoor kindergarten* danesi, suggeriscono come in queste strutture non esista l'anarchia e, pertanto, come fuori non sia possibile fare tutto ciò che si desidera, dal momento che

esistono delle regole condivise da rispettare, tra cui ad esempio il divieto di avvicinarsi ai grandi animali che si possono incontrare nella foresta (Schenetti et al., 2015).

Coerentemente, sebbene gli educatori danesi conoscano il valore centrale dell'improvvisazione e dell'autonomia, essi si impegnano a progettare le attività formative e, per farlo, utilizzano il *Curriculum Tree* caratterizzato da sei rami. Ciascun ramo corrisponde alle sei aree di apprendimento condivise a livello nazionale: lo sviluppo personale dell'alunno, lo sviluppo sociale, il linguaggio, il corpo e il movimento, la natura e i fenomeni ad essa collegati e, infine, l'espressione culturale.

Ogni istituzione scolastica, quindi, è invitata a pianificare un'offerta formativa che tenga in considerazione le sei aree sopra citate. Inoltre, la normativa danese prevede che l'educatore, oltre a promuovere l'apprendimento degli alunni, il loro benessere e lo sviluppo delle competenze, sia in grado di supportare emotivamente l'alunno stesso.

Al fine di raggiungere tale obiettivo, all'*outdoor pedagogue* è richiesto di fungere da modello, di collaborare con i colleghi e con i genitori e di allestire un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante, nel quale il bambino possa imparare e sperimentare la propria creatività (Williams-Siegfredsen, 2017).

A tal proposito, nel *kindergarten* di *Udflytterbørnehaven Bøgely* ho constatato che gli educatori progettavano proprio a partire dal *Curriculum Tree* e predisponavano lo spazio destinato all'apprendimento conferendo importanza alla possibilità di iniziativa, alla libertà di movimento e alla sperimentazione attiva da parte degli studenti.

Perciò, in tale spazio gli alunni potevano muoversi liberamente senza barriere e divieti, sentirsi sicuri perché avevano tutte le capacità per poterlo dominare, chiedere aiuto in caso di necessità e imparare la differenza tra ciò che era permesso loro di fare e ciò che, al contrario, era negato (Ruffaldi & Nicola, 2016).

Al contempo, gli educatori li osservavano attentamente con la tecnica del *double eye*, ossia ponendo attenzione ai comportamenti del gruppo ma, parallelamente, anche alle esigenze del singolo.

Immersi in quel contesto stimolante gli alunni potevano imparare a conoscere i loro limiti e le loro potenzialità. Arrampicarsi sugli alberi, tagliare i ramoscelli di legno con i coltelli, aggrapparsi alla corda come se fosse una liana, saltare da delle altezze

importanti, salire una scarpata sono solo alcuni dei giochi rischiosi (*risky plays*) che venivano proposti nel *kindergarten* e, proprio a partire da questi ultimi, gli alunni diventavano maggiormente sicuri di sé, si mettevano alla prova, acquisivano fiducia in se stessi, potenziavano la loro autostima e imparavano ad accettare anche eventuali insuccessi.

In generale, nell'approccio scolastico danese, infatti, il rischio e la sfida sono considerati come dei fattori chiave nello sviluppo infantile, che meritano di essere sperimentati dal bambino onde evitare conseguenze che potrebbero essere assai negative (Williams-Sieghedsen, 2017).

I diritti dei bambini a stare all'aria aperta, a giocare, alla libertà sono quindi garantiti da educatori che non impongono, non obbligano, non insistono, quanto piuttosto sostengono, chiedono e incoraggiano (Korczak, 2013). Essi, infondendo sicurezza, presenza e motivazione, riescono così a connotarsi come dei punti di riferimento per gli alunni e ad instaurare una relazione educativa di qualità, la quale può essere considerata come l'elemento principe presente negli *outdoor kindergarten* danesi, compreso quello di *Udflytterbørnehaven Bøgely* (Bortolotti, 2019).

4.2 Il profilo professionale del docente supportivo che abbraccia la didattica all'aperto

Sostegno, incoraggiamento, conferma, presenza sono solo alcuni dei termini che descrivono al meglio le peculiarità di un insegnante supportivo che sceglie di abbracciare l'approccio dell'*Outdoor Learning*.

Inevitabilmente, in effetti, a tale docente sono richieste ben ulteriori caratteristiche che vanno oltre l'ambito didattico e che, quindi, si riferiscono a molteplici altre aree. Infatti, grazie alle numerose competenze complesse che l'insegnante è invitato a padroneggiare, il processo di apprendimento si connota come realmente significativo e, al contempo, anche l'insegnamento può divenire estremamente efficace (Musaio, 2017). In tal senso, la didattica all'aperto è caratterizzata da potenzialità straordinarie che consentono di innalzare la qualità dell'offerta formativa. Essa, però, non deve essere concepita come un sinonimo di improvvisazione, quanto piuttosto deve prevedere una preparazione professionale adeguata e coerente.

Preparazione che interessa tutte quelle figure che si occupano di realizzare progetti strettamente connessi all'ambito della didattica all'aperto e che include, ad esempio, le capacità di effettuare scelte appropriate, di cogliere le risorse presenti a livello territoriale, di condurre percorsi didattici in cui l'allievo possa percepirsi come il protagonista del proprio apprendimento e di possedere delle competenze didattiche assai specifiche.

Purtroppo, tuttavia, all'interno del contesto nazionale emerge una profonda ed evidente carenza nella formazione relativa all'*Outdoor Learning*. Basti pensare alla scarsa attenzione riservata all'utilizzo consapevole degli spazi *outdoor*, testimoniata anche dall'assenza di una denominazione condivisa per indicare l'approccio della didattica all'aperto. "Pedagogia verde", "Educazione naturale", "Educazione attiva all'aria aperta" sono solo alcune delle innumerevoli definizioni impiegate al giorno d'oggi in Italia (Bortolotti, 2019).

Pertanto, un investimento di tipo formativo risulterebbe indubbiamente essenziale al fine di designare al meglio l'ambito stesso e di rispondere al desiderio di connotarsi come dei veri e propri professionisti della didattica all'aperto, che accomuna

un numero sempre più crescente di insegnanti in servizio (Antonietti, Bertolino, Guerra, & Schenetti, 2018).

Riflettere sulla formazione del docente, dunque, implica saper cogliere quanto la professionalità di quest'ultimo sia solida ma, allo stesso tempo, anche assolutamente flessibile. Si tratta di una formazione mirata a far comprendere al docente la rilevanza del modello didattico del possibile e a fargli acquisire le competenze necessarie per operare nel settore formale dell'*Outdoor Learning* (Farné & Agostini, 2014).

In realtà, così come avviene per la dimensione della formazione, nel panorama nazionale non è presente un curriculum standard relativo all'OL e, inoltre, non sono state delineate in modo dettagliato le competenze richieste a tale insegnante. Questo dipende probabilmente anche dalla notevole varietà di esperienze didattiche incluse sotto il termine di "*Outdoor Learning*" (Chistolini, 2016).

Sebbene esso rappresenti un settore definito a livello internazionale, visto che è indubbio che si riferisca al contesto formale, ovvero a quello scolastico, esistono comunque delle proposte pedagogiche fortemente eterogenee relative all'OL, anche in relazione ai molteplici contesti culturali verso cui sono orientate (Bortolotti, 2019).

Coerentemente, una delle possibili soluzioni per ovviare alla carenza di formazione e alla mancanza di un riferimento esplicito relativo alle competenze che l'insegnante dovrebbe possedere, potrebbe essere quella di delineare un profilo professionale specificamente rivolto ai docenti che decidono di operare in *outdoor*.

Quest'ultimo, infatti, potrebbe aiutarli a orientare il proprio operato, a riflettere circa le competenze richieste, a cogliere i comportamenti professionali attesi, a rafforzare la propria identità professionale, anche in un'ottica di innovazione e di miglioramento. Proprio attraverso la stesura di un profilo professionale sarebbe quindi possibile elencare le competenze chiave di un insegnante che opta per l'*Outdoor Learning*, le quali sono tanto complesse quanto è articolato il profilo che si va a definire.

Nonostante sia altamente difficile individuare dettagliatamente le innumerevoli peculiarità del docente, l'intenzione è quella di illustrarle nel modo più esaustivo possibile, restituendo così anche la complessità che si cela dietro ad ogni esperienza didattica che ha luogo all'aperto (Antonietti et al., 2018).

Dal momento che, come già accennato, tale profilo non è disponibile nel contesto nazionale e l'elaborazione di un profilo professionale *ex novo* si contraddistingue come un'operazione intrisa di implicazioni, la proposta è quella di stilarlo richiamando il profilo professionale delineato dal MIUR (2018b) e, nello specifico, declinando i dodici standard professionali in relazione ai principi dell'*Outdoor Learning*, alla luce di quanto emerso dall'analisi della letteratura.

A partire dagli standard esplicitati secondo le caratteristiche della didattica all'aperto, i quali possono essere poi modificati e ampliati in rapporto alle esigenze del contesto locale in cui il docente opera (Bortolotti, 2019), può emergere dunque il profilo professionale dell'insegnante supportivo che abbraccia l'approccio dell'OL.

Così come per il profilo professionale del docente italiano delineato nel documento *Sviluppo professionale e qualità della formazione continua* (2018b), anche per quanto concerne l'insegnante *outdoor* i dodici standard si riferiscono alle cinque aree di competenza (tabella 9), che sembrano rappresentare in modo ottimale il profilo del docente che è in grado di alternare il "dentro" e il "fuori" (Bandini et al., 2015). Ciascuno standard è stato successivamente tradotto in misura più analitica in descrittori che consentono di far comprendere al meglio le caratteristiche di tale insegnante.

Area	Standard professionali
<i>Cultura</i>	1. Conoscenze culturali e disciplinari, padronanza dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento 2. Conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive
<i>Didattica</i>	3. Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento 4. Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti) 5. Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento 6. Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento
<i>Organizzazione</i>	7. Partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola 8. Lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali
<i>Istituzione/comunità</i>	9. Padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità 10. Capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali
<i>Professione</i>	11. Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale 12. Sviluppo della professione e assunzione di nuove funzioni e responsabilità

Tabella 9 - L'articolazione delle cinque aree in specifici standard professionali (rielaborazione da Miur, 2018b)

Per quanto interessa l'area della *cultura*, il primo standard si rifà alle conoscenze culturali e disciplinari, ovvero a quel bagaglio culturale che l'insegnante è invitato a padroneggiare in merito alle differenti materie di insegnamento (Tammaro et al., 2016).

In tal senso, il docente che opera in *outdoor* è chiamato ad essere assai preparato dal punto di vista disciplinare e, in particolare, a riconoscere che tutte le discipline possono essere apprese anche in un contesto diverso da quello dell'aula scolastica.

A titolo esemplificativo, in relazione alla sfera linguistico-comunicativa, il docente sa che l'ambiente esterno favorisce l'espressione degli alunni sia a livello comunicativo che linguistico; in merito all'area scientifica, egli è in grado di concepire il setting *outdoor* come un vero e proprio laboratorio all'aria aperta, tenendo in considerazione la molteplicità di elementi e di fenomeni che possono essere analizzati in ottica scientifica; infine, relativamente all'ambito fisico-motorio, il docente conosce i benefici che può apportare il contatto con l'ambiente esterno (Bortolotti, 2019).

Inoltre, poiché l'*Outdoor Learning* si caratterizza come un approccio pedagogico a forte connotazione interdisciplinare che interessa trasversalmente tutti i saperi (Farné & Agostini, 2014), egli riesce ad intuire le connessioni presenti tra le discipline e, pertanto, a progettare le attività didattiche valorizzando l'interdisciplinarietà (Antonietti et al., 2018). Coerentemente, visto che l'apprendimento in un contesto *outdoor* coinvolge la globalità del soggetto, l'insegnante non deve limitarsi a suddividere i contenuti e a frammentare il sapere (Evangelisti & Fabbrici, 2017).

Anche il secondo standard si riferisce alle conoscenze disciplinari, le quali sono però considerate qui come la capacità del docente di tradurre i saperi didattici tenendo in considerazione l'età degli alunni (MIUR, 2018b). Nel caso specifico dell'*Outdoor Learning*, egli si dimostra capace di effettuare delle scelte didattiche adeguate e opportune al fine di avvicinare i contenuti ai soggetti che apprendono.

A tal proposito, gli spazi esterni si contraddistinguono come una risorsa preziosa perché, a partire dalle loro caratteristiche, l'insegnante ha l'opportunità di proporre dei compiti di realtà declinati secondo l'età degli allievi. Questi compiti, che risultano essere estremamente efficaci e significativi, si basano sull'esperienza concreta e sul contatto

diretto, due elementi chiave che permettono di interiorizzare quei fenomeni che, altrimenti, resterebbero astratti e poco familiari (Giunti et al., 2021).

Come si evince dal terzo standard, riferito invece all'area *didattica*, anche nella prospettiva dell'*Outdoor Learning* una delle competenze che contribuisce a caratterizzare maggiormente la professionalità docente è quella costituita dalla capacità di saper progettare (Antonietti & Bertolino, 2017). Nello specifico, tale progettazione si deve basare su alcuni elementi essenziali affinché rimanga intatta la validità dell'approccio della didattica all'aperto.

Innanzitutto, il processo di insegnamento-apprendimento non si attua limitatamente a partire dall'aula scolastica, quanto piuttosto coinvolge anche lo spazio esterno, inteso sia come naturale che come urbano. Quest'ultimo è concepito dall'insegnante come un ambiente di apprendimento strettamente connesso, complementare e interdipendente allo spazio *indoor*. Pertanto, la progettazione delle attività didattiche dovrebbe contemplare un'alternanza sistematica tra *indoor* e *outdoor* (Giunti et al., 2021). Infatti, l'*Outdoor Learning* invita l'insegnante a non far uscire gli alunni di tanto in tanto ma, al contrario, a considerare questo approccio come una pratica educativa costante e frequente, dal momento che esplorare il *setting* esterno con una certa continuità consente agli studenti di sperimentare come dei veri e propri protagonisti competenti (Malavasi, 2013). Il contesto "fuori", che può essere identificato anche in una zona prossima all'edificio scolastico e che presenta un'estrema variabilità rispetto a quello interno, sollecita il docente a progettare delle esperienze didattiche tenendo in considerazione proprio queste caratteristiche.

In secondo luogo, sebbene la didattica all'aperto non sia prescrittiva, ovvero non definisca le attività e i traguardi da perseguire, visto che tutto ciò dipende dalle peculiarità di ogni istituzione educativa e dalle decisioni di ogni singolo docente, le attività proposte rientrano comunque all'interno del curriculum scolastico. L'ambiente esterno si caratterizza così come quel luogo privilegiato e ricco di esperienze che offre l'occasione di arricchire la qualità dell'offerta formativa (Giunti et al., 2021).

Inoltre, poiché la progettazione è un processo che mira a far raggiungere agli studenti determinate finalità, delineate con estrema coerenza dal docente, le stesse

attività didattiche sono pianificate con intenzionalità pedagogica (Antonietti & Bertolino, 2017). Questo significa che esse sono caratterizzate da obiettivi educativi chiari e specifici che permettono agli alunni di comprendere quello che è richiesto loro di fare. In aggiunta, l'intenzionalità implica che il docente sappia quale sia il luogo da prediligere per l'apprendimento, il motivo dell'uscita, con quali strumenti accompagnare l'esperienza, come collegare i momenti esplorativi con quelli destinati alla riflessione e così via (Bortolotti, 2019).

In realtà, le attività che egli sceglie di proporre agli alunni devono essere fortemente connesse ai loro interessi, conoscenze pregresse e bisogni educativi. Questi ultimi sono colti dall'insegnante attraverso un'osservazione accurata e intenzionale, che non comporta semplicemente la capacità di saper guardare i comportamenti dei bambini, ma anche di saper raccogliere le informazioni per progettare e riflettere in modo flessibile e divergente. Dal momento che l'intento principale della pratica osservativa è quello di conoscere approfonditamente gli allievi e il contesto, l'insegnante è chiamato dunque a fondare la progettazione didattica su un attento lavoro di osservazione (Antonietti & Bertolino, 2017). Mettersi in ascolto degli alunni e, in particolare, dei loro interessi può risultare una strategia estremamente utile al fine di incrementare la loro motivazione e il loro entusiasmo (Evangelisti & Fabbrici, 2017).

Infine, il contatto con l'ambiente esterno consente all'insegnante di comprendere quanto per scoprire, esplorare, sperimentare, riflettere sia essenziale andare oltre la mera ora di lezione e, perciò, di ripensare al concetto di tempo in modo più flessibile. In linea con ciò, all'esterno il docente è chiamato a valorizzare il tempo di ciascun alunno, resistendo così alla tendenza di intervenire e di spiegare (Giunti et al., 2021).

Egli si contraddistingue anche per essere abile nell'accogliere l'imprevedibilità dello spazio *outdoor*, che può incoraggiare alunni e insegnanti a soffermarsi maggiormente a riflettere sui fenomeni e, in tal modo, a dedicare ulteriore tempo all'attività didattica *outdoor*. L'imprevedibilità tipica dello spazio esterno, tuttavia, non spinge il docente ad agire in assenza di una progettazione, quanto piuttosto a considerarla come una progettazione debole, che gli richiede allora di intervenire spesso, allo scopo di apportare delle modifiche a livello micro (Farné, 2015b).

Coerentemente, la componente del rischio non viene ostacolata dall'insegnante ma, al contrario, essa viene inserita all'interno della progettazione stessa.

Il quarto standard si collega poi alla sua capacità di predisporre l'ambiente di apprendimento in modo significativo (MIUR, 2018b), il quale rappresenta un aspetto peculiare dei percorsi di *Outdoor Learning* dal momento che egli è chiamato a gestire uno spazio molto differente rispetto a quello dell'aula scolastica (Bortolotti, 2019). In particolare, il docente deve allestire e organizzare *setting* di qualità fornendo agli alunni l'occasione autentica di sperimentare, muoversi, perlustrare. Oltre a garantire un contatto con il mondo reale, l'ambiente di apprendimento si caratterizza per essere positivo e accogliente agli occhi degli alunni, grazie alla presenza di insegnanti che li accompagnano (Schenetti, 2014).

Al di là della predisposizione di tale ambiente, tra gli espedienti didattici che l'insegnante utilizza con l'obiettivo di promuovere il successo formativo di tutti gli alunni, egli pone attenzione alle scelte di natura metodologica che si rivelano cruciali per rendere il percorso didattico coerente e dettagliato (Antonietti et al., 2018). In relazione alle caratteristiche del *setting*, l'insegnante è invitato di volta in volta a variare le modalità didattiche, le quali si connotano per essere tipiche di una didattica di carattere attivo (Bortolotti, 2019). In tal senso, le attività sono pianificate conferendo importanza ad alcuni fattori peculiari, tra cui l'apprendimento esperienziale, le metodologie di tipo laboratoriale, i lavori individuali e di gruppo, l'alternanza tra *indoor* e *outdoor* e i momenti destinati alla riflessione. Tutte queste esperienze didattiche mirano a potenziare il coinvolgimento e il protagonismo di tutti gli studenti (Giunti et al., 2021).

Così come emerge dal quinto standard, le attività proposte devono essere oltretutto valutate dall'insegnante sia dal punto di vista formativo che sommativo (MIUR, 2018b). Infatti, dal momento che le esperienze di OL sono inserite all'interno del curriculum scolastico, la valutazione stessa prevede l'utilizzo di una molteplicità di strategie e, al contempo, è in armonia con la prospettiva della didattica per competenze. Nello specifico, il docente è chiamato ad accertare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari, ad esempio attraverso delle prove di tipo strutturato o semi-strutturato; a osservare in modo intenzionale con l'intento di monitorare il processo di apprendimento

e, parallelamente, di apportare delle modifiche alla progettazione; a rilevare costantemente l'acquisizione di eventuali competenze trasversali da parte degli studenti, tra cui la partecipazione, la curiosità e la cooperazione. Per farlo, egli ha a disposizione gli strumenti caratteristici della didattica attiva ed esperienziale, come le griglie osservative, le rubriche di processo e di prodotto, le prove di verifica e così via (Giunti et al., 2021). Immerso nell'ambiente esterno, quindi, l'alunno si percepisce maggiormente autonomo e, a partire dagli interrogativi che egli formula e dalle risposte che elabora grazie al confronto con i compagni, il docente ha la possibilità di comprendere alcuni aspetti assai fondamentali a livello valutativo (Farné, 2015b).

L'ultimo standard riferito all'area didattica, ovvero il sesto, suggerisce che la capacità dell'insegnante di porre attenzione alla dimensione relazionale gioca un ruolo centrale nel garantire un grado di qualità non indifferente all'esperienza di apprendimento (MIUR, 2018b). Proprio la relazione rappresenta un tassello prezioso nella didattica all'aperto, visto che le attività che si svolgono nello spazio *outdoor* hanno il grande vantaggio di favorire la costruzione e il consolidamento dei legami. Infatti, oltre a migliorare le relazioni con l'ambiente esterno e con il territorio, sono rafforzate quelle tra i molteplici soggetti che partecipano all'esperienza all'aperto, ossia gli studenti, i docenti e gli altri adulti di riferimento (Giunti et al., 2021). Cooperazione, accoglienza, amicizia, supporto sono solo alcuni degli innumerevoli valori che si recuperano all'esterno (Chistolini, 2016). Indubbiamente, tutto questo è possibile anche grazie al docente che si dimostra assai disponibile a ripensare la relazione educativa. Egli sceglie così di sostenere gli interessi manifestati dagli studenti, di dare loro fiducia, di rinunciare al suo pieno controllo, di concedere maggiore libertà, di osservarli con una certa distanza e di accompagnarli (Bortolotti, 2019). Connotandosi, dunque, come un vero e proprio insegnante supportivo, a sua volta, egli consente agli studenti di mettersi in gioco, di partecipare attivamente all'esperienza di apprendimento e di sentirsi profondamente motivati (Giunti et al., 2021).

D'altro canto, in merito alla dimensione dell'*organizzazione*, il settimo standard sottolinea che il docente è chiamato a partecipare alla vita dell'istituzione scolastica e, in particolare, a contribuire ai processi di autovalutazione e di rendicontazione con

l'intento di migliorare la qualità dell'offerta formativa (MIUR, 2018b). In realtà, lo stesso insegnante che decide di operare nell'ambito dell'*Outdoor Learning* ha l'opportunità di apportare una consistente innovazione all'interno del contesto scolastico in cui opera. Grazie all'OL, in effetti, l'offerta formativa diviene maggiormente autentica, anche perché l'insegnante si impegna in modo costante ad arricchire le proposte didattiche che si svolgono sia all'interno che all'esterno e, successivamente, egli le condivide con i suoi colleghi (Chistolini, 2016).

Coerentemente, tuttavia, è indispensabile sottolineare che il singolo insegnante fatica ad apportare un contributo considerevole a livello di innovazione, poiché è necessario il supporto di altre figure, tra cui quella del Dirigente Scolastico e dei colleghi (Bortolotti, 2019). La collaborazione, che costituisce il nucleo centrale dell'ottavo standard, si connota perciò come una caratteristica essenziale che consente alla professionalità docente di arricchirsi e di evolvere (MIUR, 2018b). A maggior ragione, l'abilità dell'insegnante di lavorare in *team* risulta decisiva nel caso specifico della didattica all'aperto, visto che, come già emerso, essa interessa trasversalmente tutte le discipline.

Il nono standard che, come il decimo, è connesso all'area dell'*istituzione/comunità* mette in luce un altro fattore che caratterizza la professionalità docente, ovvero la capacità di conoscere le dimensioni normative che regolamentano tale mestiere (MIUR, 2018b). A tal proposito, anche chi opera nel settore dell'*Outdoor Learning* è invitato ad avere familiarità con gli aspetti normativi stabiliti a partire dai regolamenti scolastici e, più in generale, dalle direttive presenti a livello regionale e nazionale, per non entrare in contrasto con tali norme (Bortolotti, 2019). Nonostante talvolta si creda che la normativa, principalmente quella concernente la tematica della sicurezza, rappresenti un ostacolo che impedisce di praticare con frequenza le esperienze all'aperto, in realtà, pur evidenziando quanto sia rilevante possedere una capacità previsionale e uno sguardo attento, ciascun insegnante è libero di utilizzare come ambiente di apprendimento quello esterno, dal momento che non esistono dei regolamenti che precludono ciò (Farné et al., 2018).

In aggiunta, in linea con quanto espresso dal decimo standard, egli è incoraggiato a collaborare non solo con gli altri insegnanti ma, più in generale, a creare una vera e propria rete che includa anche i genitori, gli enti locali e gli attori sociali presenti sul territorio (Bortolotti & Bosello, 2020). In primo luogo, invitando le famiglie a partecipare alle diverse attività all'aperto e confrontandosi con loro circa i benefici connessi all'approccio dell'*Outdoor Learning*, il docente riesce a dare vita ad una comunità educante (Linee Guida Verdi, 2021). Sebbene inizialmente i genitori possano sembrare poco convinti e diffidenti, nel momento in cui si sentono accolti, compresi e valorizzati, essi capiscono il valore di questa pratica educativa, che ha l'importante merito di favorire lo sviluppo globale dei loro figli (Chistolini, 2016).

Il dialogo che l'insegnante è chiamato ad instaurare, però, non riguarda solo le famiglie, quanto piuttosto il territorio in senso lato. In relazione a ciò, poiché il contesto *outdoor* si rivela come un ambiente di apprendimento assai ricco di opportunità formative, la scuola dovrebbe aprirsi al territorio e, in particolare, tutti i percorsi di *Outdoor Learning* dovrebbero prevedere il coinvolgimento delle aziende, delle biblioteche, dei musei o degli altri enti locali presenti sul territorio. Proprio per questo, è lo stesso insegnante, nella sua progettazione didattica, a dover prendere atto delle risorse e delle potenzialità di quest'ultimo e, nel complesso, delle caratteristiche del contesto culturale in cui l'istituzione scolastica è collocata (Giunti et al., 2021).

Il docente, che propone dei progetti che si aprono verso la realtà territoriale, deve dimostrarsi dunque in grado di fornire agli alunni la possibilità di creare un legame di attaccamento nei confronti del loro contesto di vita, di riconoscere i punti di forza e di debolezza di tale contesto e di esercitare il loro diritto alla cittadinanza, visto che essi agiscono a livello comunitario come dei veri e propri partecipanti attivi (Linee Guida Verdi, 2021).

Per quanto concerne l'ultima area, ossia quella della *professione*, l'undicesimo standard suggerisce quanto, nel contesto educativo attuale che si configura in costante cambiamento, sia determinante l'approfondimento e il perfezionamento della preparazione professionale di ogni insegnante, ad esempio in merito ai contenuti da proporre, alle scelte metodologiche e alle caratteristiche degli allievi (MIUR, 2018b).

Nell'ottica dell'*Outdoor Learning* la partecipazione a specifici corsi di formazione può dimostrarsi estremamente utile al fine di pianificare dei percorsi formativi coerenti ed efficaci. Per di più, la formazione dei docenti consente a questi ultimi di imparare a riconoscere l'ambiente *outdoor* come un luogo privilegiato per l'apprendimento; a superare quelle ansie e paure che possono accentuarsi a contatto con l'ambiente esterno; a gestire delle situazioni rischiose; a porsi come dei registi che conferiscono notevole importanza ad una forma di didattica attiva; a progettare dei percorsi didattici coerenti con le peculiarità degli alunni, ovvero alla loro età, ai loro bisogni e interessi (Giunti et al., 2021). Grazie a tale formazione, peraltro, gli insegnanti hanno l'occasione di adottare un nuovo sguardo rispetto all'ambiente *outdoor*, che permette loro di comprendere quali siano le strategie più efficaci per valorizzarlo e quanto esso nasconda innumerevoli opportunità formative (Schenetti, 2014). Pertanto, i docenti e i dirigenti, scegliendo di prendere parte a questi interventi formativi, riescono ad assumere una prospettiva comune e integrata in merito alla tematica dell'*Outdoor Learning*, cogliendo quanto sia centrale riflettere continuamente sul proprio ruolo e sulla necessità di declinare i principi caratteristici dell'OL in relazione alle peculiarità di ogni scuola e di ciascun territorio.

Infine, proprio come si deduce dal dodicesimo standard, anche l'insegnante che sceglie di adottare l'approccio della didattica all'aperto è sollecitato a rivestire delle nuove funzioni all'interno della scuola in cui opera, proprio alla luce delle esperienze professionali a cui partecipa. Egli, ad esempio, potrebbe assumere il ruolo di facilitatore delle pratiche *outdoor*, dimostrandosi particolarmente capace nel progettare percorsi all'aperto, avvalendosi anche della collaborazione di altre scuole presenti sul territorio, oppure, potrebbe specializzarsi nell'organizzazione di specifici momenti dedicati all'autoformazione di quei docenti che desiderano avvicinarsi o consolidare quanto appreso sulla didattica all'aperto (Giunti et al., 2021).

Pertanto, a partire dalla descrizione dei dodici standard professionali, declinati in relazione ai principi dell'*Outdoor Learning*, è possibile desumere il profilo professionale di un insegnante in grado di coinvolgere, motivare, incoraggiare e valorizzare i propri alunni. Oltre a dimostrarsi estremamente supportivo, egli è invitato a padroneggiare

delle competenze disciplinari e culturali, che si impegna poi a tradurre a livello didattico e relazionale, non limitandosi ad applicarle nell'ambito della classe ma anche nel contesto che interessa, più in generale, l'intera scuola e, parallelamente, è chiamato a mantenerle grazie alla formazione professionale (MIUR, 2018b).

Inevitabilmente, tuttavia, si tratta di un profilo di competenze che richiede di essere modificato, personalizzato e implementato attraverso gli scambi che si instaurano quotidianamente con i propri alunni e, al contempo, mediante il confronto costante e costruttivo con i propri colleghi (Cerini, 2008).

In aggiunta, sebbene per realizzare dei percorsi di *Outdoor Learning* il docente sia incoraggiato a possedere dei requisiti specifici, si può notare quanto alcune delle competenze attese siano assai simili a quelle richieste all'insegnante che predilige la didattica tradizionale (Schenetti et al., 2015). Tra queste, per citarne solo alcune, la capacità di prevedere molteplici modalità valutative sia in itinere e sia al termine del processo di apprendimento; di pianificare una progettazione coerente e strutturata; di predisporre l'ambiente di apprendimento in modo significativo ed efficace; di saper collaborare con i colleghi, con i genitori e con gli attori presenti sul territorio.

Il desiderio di sperimentare, la volontà di mettersi alla prova e l'abilità di ripensare costantemente al proprio ruolo possono rappresentare un buon punto di partenza per coloro che decidono di avvicinarsi alla didattica all'aperto.

A tal proposito, però, è bene evidenziare che è soprattutto l'acquisizione delle competenze specificamente connesse all'approccio dell'*Outdoor Learning* a permettere al docente, che sceglie di operare in questo ambito, di sviluppare la propria professionalità. In particolare, quest'ultima si contraddistingue come una professionalità debole perché è in continua evoluzione ed è caratterizzata da una forte dinamicità (Schenetti, 2014), proprio come si evince dal profilo professionale del docente italiano delineato nel documento di lavoro stilato dal MIUR.

Tale dinamicità è strettamente legata ai mutamenti e alle trasformazioni sociali che interessano la realtà attuale. Al giorno d'oggi, infatti, il mestiere del docente sta cambiando assai repentinamente e, in merito a ciò, gli viene richiesta anche la capacità di concepirla in un ambiente di apprendimento che vada oltre l'aula scolastica.

Questa necessità sembra derivare dalle innovazioni introdotte dal mondo digitale, dalle nuove modalità di comunicazione e dalle nuove forme di apprendimento, tra cui l'*Outdoor Learning* (MIUR, 2018b). Interagire con gli alunni attraverso le piattaforme *web*, proporre delle attività avvalendosi delle risorse digitali, affiancare gli studenti nelle esperienze didattiche all'aperto sono solo alcuni degli esempi che testimoniano le sfide educative che ciascun insegnante è chiamato a fronteggiare.

In uno scenario che si connota, quindi, come in profondo cambiamento, la descrizione di specifici standard professionali, declinati in relazione alle caratteristiche della didattica all'aperto, può rivelarsi una strategia fruttuosa in grado di consentire agli insegnanti interessati a questo approccio di orientare il proprio lavoro.

Applicare tali standard in modo critico e modificarli in relazione alle caratteristiche del contesto in cui si opera, anziché considerarli come un insieme asettico di competenze, si contraddistingue perciò come quel presupposto fondamentale che consente, da un lato, di supportare significativamente l'agire educativo di ogni insegnante e, dall'altro, di arricchire in misura sempre più crescente la professionalità del docente stesso (Linee Guida Verdi, 2021).

Conclusioni

Il presente elaborato ha tentato di rispondere alla seguente domanda di ricerca: “Qual è il profilo professionale richiesto ad un insegnante supportivo che abbraccia l’approccio dell’*Outdoor Learning*?”.

In primo luogo, attraverso l’analisi della letteratura, è stata delineata una cornice teorica sia in chiave geografica sia in prospettiva pedagogica, con l’intento di esplicitare gli elementi costitutivi, i benefici e le potenzialità dell’approccio didattico dell’*Outdoor Learning*. Inoltre, dalla ricerca condotta si è colto quanto sia indispensabile abbandonare una concezione ingenua in merito all’OL, ovvero evitare di concepirlo come un insieme di azioni improvvisate.

In secondo luogo, prima di procedere con la stesura di un profilo professionale specificamente connesso alla didattica all’aperto, si è rivelato essenziale interrogarsi su quali fossero le competenze e i tratti professionali richiesti al docente che opera in Italia.

In tal senso, a partire dal documento di lavoro stilato dal MIUR nel 2018, intitolato *Sviluppo professionale e qualità della formazione continua*, sono stati descritti i dodici standard professionali che ciascun insegnante è chiamato a padroneggiare e, grazie a questi ultimi, è emerso il profilo di tale docente. Anche esaminando il Bilancio iniziale delle competenze per gli insegnanti neoassunti, relativo all’anno scolastico 2021/2022, si è notato un chiaro riferimento ai comportamenti professionali esplicitati nel documento ministeriale.

Dall’analisi degli standard, poi, è emerso che l’insegnante non viene incoraggiato a padroneggiare meramente delle competenze di tipo tecnico e organizzativo, quanto piuttosto anche quelle emotivo-relazionali. Una descrizione approfondita degli stili di insegnamento motivanti e demotivanti ha consentito allora di comprendere quanto i primi siano maggiormente efficaci rispetto ai secondi, poiché consentono di incrementare la motivazione degli studenti e, parallelamente, quella dei docenti (Moè, 2020). Coerentemente, si è evidenziato come lo stesso insegnante che abbraccia l’approccio dell’*Outdoor Learning* sia invitato a contraddistinguersi come supportivo, in grado quindi di accompagnare, incoraggiare, motivare gli studenti, senza dimenticare però di lasciare loro un certo grado di libertà di scelta e di esplorazione.

Solo dopo aver proceduto alla disamina della letteratura sopra illustrata, è stato possibile rispondere alla domanda di ricerca che ha guidato l'intero percorso.

In realtà, dal momento che nel contesto nazionale vi è una carenza di formazione a proposito dell'*Outdoor Learning* e, al contempo, non è disponibile una misura delle competenze che l'insegnante dovrebbe padroneggiare (Chistolini, 2016), la proposta è stata quella di delineare il profilo professionale del docente che abbraccia la didattica all'aperto richiamando quello stilato dal MIUR nel 2018. Nello specifico, i dodici standard professionali sono stati declinati in relazione alle peculiarità dell'approccio didattico *outdoor*, precedentemente ricavate dall'analisi della letteratura. Gli standard sono stati connessi alle cinque aree della professionalità, ovvero a quella della cultura, della didattica, dell'organizzazione, dell'istituzione/comunità e della professione, le quali sembrano descrivere al meglio le qualità richieste al docente (MIUR, 2018b).

Nel novero delle competenze attese, per citarne solo alcune, emergono la capacità di quest'ultimo di impiegare molteplici strategie valutative; di progettare le attività *outdoor* in modo intenzionale e coerente all'età, ai bisogni e agli interessi degli studenti; di allestire opportunamente l'ambiente di apprendimento, concepito sia come naturale che come urbano; di alternare le proposte tra il contesto *indoor* e quello *outdoor*; di saper collaborare con gli attori presenti sul territorio; di rivestire il ruolo di guida.

Dalla descrizione dei dodici standard professionali, opportunamente implementata con le peculiarità dell'*Outdoor Learning*, si è notato che il docente, oltre ad essere supportivo, motivante e incoraggiante, è chiamato a padroneggiare delle competenze che non si connotano per essere impiegate meramente nel contesto classe, quanto piuttosto si estendono anche a quello scolastico in senso lato.

Sebbene, inevitabilmente, il profilo si caratterizzi per essere estremamente dinamico, anche in relazione ai cambiamenti assai repentini che interessano la società attuale e, allo stesso tempo, si solleciti l'insegnante a modificarlo e ad arricchirlo in rapporto alle esigenze del contesto in cui egli opera, l'elaborazione degli standard, dai quali è poi possibile tracciare il profilo professionale, può trasformarsi in una delle possibili vie verso il miglioramento professionale e, più in generale, del sistema di istruzione (Fontani, 2016).

Pur nella convinzione di non riuscire a esaurire completamente la questione, poiché l'esperienza all'aperto è contraddistinta da un certo grado di complessità, infatti gli insegnanti sono incoraggiati ad accogliere il rischio, l'imprevedibilità e la dinamicità del contesto *outdoor* (Antonietti et al., 2018), la ricerca proposta si presenta comunque come un piccolo contributo che mira a far comprendere quanto la definizione di un profilo professionale consenta al docente di orientare il proprio operato, di riflettere sui comportamenti professionali attesi, di migliorare la consapevolezza in merito alla propria identità professionale e di incrementare la curiosità circa l'adozione di questo approccio.

Indubbiamente, tuttavia, si rivelano necessari ulteriori approfondimenti, studi, indagini al fine di rendere visibili a livello sociale le competenze specificamente padroneggiate dal docente che opera in *outdoor*. In effetti, sebbene alcune di queste siano assai simili a quelle richieste all'insegnante che predilige la didattica tradizionale, per realizzare dei percorsi di *Outdoor Learning* il docente è incoraggiato a possedere anche dei requisiti più specifici e circoscritti all'ambito della didattica all'aperto.

A tal proposito, un primo passo potrebbe essere quello di proporre un investimento di tipo formativo indirizzato al personale scolastico e, nello specifico, a quei docenti che aspirano ad adottare una didattica che integri l'*indoor* e l'*outdoor*. Tale investimento potrebbe rivelarsi assai utile allo scopo di trovare una denominazione condivisa per designare l'ambito dell'*Outdoor Learning* nel contesto italiano, di favorire una visione comune per far fronte all'eterogeneità che lo contraddistingue, di individuare le competenze professionali con l'intento di promuovere un apprendimento efficace, di far cogliere le potenzialità insite nell'ambiente esterno, il quale deve essere considerato come una ricchezza e, contemporaneamente, come un'opportunità per farsi promotori di una didattica di qualità (Giunti et al., 2021).

In tal senso, l'*Outdoor Learning* si rivela come una vera e propria occasione che spinge il docente a ridefinire la propria professionalità in un contesto diverso da quello *indoor* (Schenetti, 2014).

Secondo quanto emerso, dunque, si tratta di una sfida aperta, una sfida che è ancora tutta da giocare.

Bibliografia

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles. The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*, 497-521.
- Antonietti, M., & Bertolino, F. (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Bergamo: Junior Editore.
- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2018). Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 101-118). Roma: Carocci.
- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., & Mentichetti L. (2015). The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model. Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, *15*, 89-104.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria ed applicazioni*. Trento: Erickson.
- Benetton, M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità. Ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi. *Pedagogia Oggi*, *1*, 291-306.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Binelli, C., & Lanza, C. (2011). Educare all'osservazione: l'uscita sul terreno. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 150-163). Roma: Carocci.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una "nuova" idea di bambino. *RELAdEI -Revista Latinoamericana de Educación Infanti*, *9* (2), pp. 85-93.
- Bonetti, M. (2020). La valenza formativa dell'uscita didattica: il caso del Quartiere Cogne di Aosta. In A. M. Pioletti (Ed.), *Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla*

scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado (pp. 51-67). Milano: Franco Angeli.

Bortolotti, A. (2014). Metodi "fuori soglia". In R. Farné & F. Agostini (Eds.), *L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 51-58). Parma: Edizioni Junior.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini Scientifica.

Bortolotti A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola. Un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19 (1), 58-64.

Bortolotti, A., & Bosello, C. (2020). Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. We can also learn out-of-doors: initial experiences of the National Outdoor Learning Schools Network. *Studium Educationis*, 1, 141-151.

Buccolo, M. (2021). Re-thinking educational and play spaces in nature. Outdoor Education in services for infants 0/6 years. Ri-pensare agli spazi educativi e di gioco in natura. L'Outdoor Education nei servizi per l'infanzia 0/6 anni. *QTimes*, 2, 281-291.

Castiglioni, B. (2002). *Percorsi nel paesaggio*. Torino: Giappichelli.

Cerini, G. (2008). Maestre d'Italia. *Insegnare*, 4, 4-10.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38 (3), 217-235.

Chiappetta Cajola, L. (2018). Scuola-Università. Fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, 1, 83-103.

Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: Franco Angeli.

Crudeli, F., La Serra, C., & Monti, F. (2012). Outdoor Education. *Bambini (Ed. Junior)*, 4, pp. 12-16.

Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education. Literary Education and Sensory Experience*. Linköping: Kinda Education Centre.

Dato, D., Ladogana, M., & Taverna, L. (2018). *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*. Bergamo: Zeroseiup.

- De Luchi, M. (2016). Il docente ricercatore. *Bollettino Itals*, 66, 21-29.
- De Vecchis, G., & Staluppi, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: UTET.
- Dematteis, G. (2011). La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 23-32). Roma: Carocci.
- Di Stasio, M., Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., et al. (2021a). *A lifelong portfolio for the teaching profession*. Un portfolio lifelong per la professionalità docente. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21 (1), 137-153.
- Di Stasio M., Giannandrea L., Magnoler P., Mosa E., Pettenati M.C., Rivoltella P.C., et al. (2021b). *Il teacher portfolio per la professionalità docente*. Fiera Didacta Italia.
- Donadelli, G. (2017). Esplorare con la geografia. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. De Lucia (Eds.), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (pp. 147-158). Milano: Franco Angeli.
- Donadelli, G., Labate, E., Rocca, L., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2012). Insegno bene geografia perché mi piace. *Psicologia e Scuola*, 32, pp. 10-17.
- Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor Education: a Definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, 17-63.
- Dozza, L. (2011). La scuola Se. Ovvero, la professione docente. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 13 (2), 43-50.
- Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 1, 193-212.
- Evangelisti, L., & Fabbrici, M. (2017). Dalla curiosità alla conoscenza. Il passaparola tra le discipline. *Atti del Convegno Anche Fuori si impara* (pp. 13-16), Bologna.
- Farinelli, F. (2003). *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*. Torino: Einaudi.
- Farné, R. (2014). Per non morire di sicurezza. L'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione. In R. Farné & F. Agostini (Eds.), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 15-24). Parma: Edizioni Junior.

- Farné, R. (2015a). Il bosco come palestra di educazione al rischio. In Schenetti, Rossini, Salvaterra (Eds.), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura* (pp. 268-269). Trento: Erickson.
- Farné, R. (2015b). Outdoor Education. *Zoom*, 7, 84-87.
- Farné, R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi. (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Farné, R., & Agostini, F. (2014). *L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Edizioni Junior.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Flores d'Arcais, G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Fontani, E. (2016). Idee e implicazioni del profilo professionale del docente di scuola d'infanzia e primaria, nella formazione iniziale e nell'anno di prova, in Italia. *RELAdEI - Formación del Profesorado de Educación Infantil*, 5.4, 119-130.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education. Definition and Philosophy*. Las Cruces, N. Mex: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Frémont, A. (2014). *Vi piace la geografia?* Roma: Carocci.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gigli, A. (2018). *L'Adventure Education nel lavoro socioeducativo. Riflessioni pedagogiche ed esperienze*. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-134). Roma: Carocci.
- Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.
- Giorda, C. (2011). L'insegnamento della Geografia e della Didattica della geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. *Ambiente Società Territorio-Geografia nelle Scuole*, 3-4, 33-36.
- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Carocci.

- Giorda C., & Puttilli, M. (2011). *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., & Rosmo, C. (2021). Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, *place-based* e *Outdoor Education*. *Ambiente Società Territorio*, 1-2, 15-21.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: Franco Angeli.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L, & Panzavolta, S. et al. (2021). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education", *Indire, versione 1.0*, Firenze.
- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile. Un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 1, 19-31.
- Guaran, A. (2011). *Infanzia, spazio e geografia. Riflessioni ed esperienze educative*. Bologna: Pàtron.
- Hanscom, A. J. (2017). *Giocate all'aria aperta! Perché il gioco libero nella natura rende i bambini intelligenti, forti e sicuri*. Torino: Il leone verde.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). *Outdoor Education. Authentic Learning in the context of Landscapes*. Sweden: Kinda Education Centre.
- Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2006). *Teachers' Approaches and Attitudes to Engaging with the Natura Heritage through the Curriculum*. Scotland: Scottish Natural Heritage Commissioned report n. 161.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jonas, H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience As The Source Of Learning And Development*. New Jersey: Pearson FT Press.
- Korczak, J. (2015). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Kuhn, S. T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.

- Ladogana, M. (2018). Educare in senso ecologico per (ri)orientare il futuro. Alcune riflessioni. In D. Dato, M. Ladogana, & L. Taverna (Eds.), *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza* (pp. 15-22). Bergamo: Zeroseiup.
- Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119, 259-289.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Milano: Rizzoli.
- Lowenthal, D. (1961). Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology. *Annals of the Association of American Geographers*, 51, 241-260.
- Malavasi, L. (2013). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Michelini, M. C. (2016). La libertà del tempo. *Atti del Convegno L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 28-30), Bologna.
- Minelle, C., Rocca, L., & Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.
- Moè, A. (2011). *Motivati si nasce o si diventa?* Bari: GLF editori Laterza.
- Moè, A. (2012). *Motivarsi e motivare. Come trasmettere con entusiasmo la voglia di imparare*. Firenze: Giunti scuola.
- Moè, A. (2020). *La motivazione. Teorie e processi*. Bologna: Il Mulino.
- Molinari, P. (2014). Uscita didattica e territorio: riflessi geografici e formazione del cittadino. In T. Gilardi & P. Molinari (Eds.), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici* (pp. 25-53). Milano: EDUCatt.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mottana, P., Barioglio, M., & Martino, F. (2018). L'educazione immaginale per abitare poeticamente la terra. In D. Dato, M. Ladogana, & L. Taverna (Eds.), *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza* (pp. 23-33). Bergamo: Zeroseiup.

- Mosa E., & Pizzigoni F. D. (2016). Avanguardie educative: storie di ordinaria innovazione. Idee in movimento tra passato, presente e futuro. *Atti del Convegno L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 47-55), Bologna.
- Mucchi, A. M. Cagliari, P., & Severini F. (2019). Invece il cento c'è. No way. The hundred is there. *Rechild. Reggio Children Newsletter*, 1-12.
- Muraglia, M. (2015). L'errore in ambito pedagogico-didattico. *Le frontiere della scuola*, 36, 1-8.
- Musaio, M. (2017). Professione docente e nuove competenze. L'esercizio del coaching educativo a scuola. The teaching profession and new skills: the practice of educational coaching in schools. *Edetania*, 52, 145-165.
- Oliverio, A., & Oliverio Ferraris, A. (2011). *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*. Milano: Giunti.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Pennisi, M. F., & Zavalloni, D. (1992). *I bambini e la natura. Esperienze per educare all'ambiente*. Milano: Nicola Milano.
- Perez, F. J. F., Cancio, C., & Rosato, R. (2011). Autoregolazione e regolazione della condotta. *Modelli per la mente*, IV (2-3), 43-52.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education. A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17 (3), 13-15.
- Puttilli, M., & Santangelo, M. (2018). Geografia ed emozioni. Andamenti carsici nel dibattito italiano ed internazionale. *Rivista Geografica Italiana*, 125, 227-242.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175.

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., & Sanders, D. et al. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Field Studies Council/National Foundation for Educational Research.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing. Theoretical Currents in Experiential Education*. New York-London: Routledge.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rocca, L. (2010a). Geografia a scuola? Sì grazie. *La vita scolastica*, 13, 19-21.
- Rocca, L. (2010b). La geografia vista da dentro la scuola. *Ambiente Società Territorio*, 2, 27-31.
- Rocca, L. (2012). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il bollettino di Clio*, 0, 9-14.
- Rocca, L. (2019). *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*. Roma: Carocci.
- Ruffaldi, E., & Nicola, U. (2016). La teoria del campo di Lewin. *Paidéia*, 2.0, 1-3.
- Russell, J. S. (2007). Children and dangerous sport and recreation. *Journal of Philosophy of Sport*, 34, 176-193.
- Ryan, R. M., & Deci E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 69-78.
- Ryan, R. M., & Deci E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Salvadori, I. (2019). Verso il profilo professionale dell'insegnante "esperto". Modelli teorici e proposte metodologiche per un'epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano. *Formazione & Insegnamento*, XVII (1), 177-185.
- Scarlatti, G. (2020). Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi. *Studium Educationis*, 1, 41-50.
- Schenetti, M. (2013). Naturalmente gioco. *Infanzia*, 2, 101-103.
- Schenetti, M. (2014). Una sfida naturale: quando le professionalità educative escono all'aperto. *Infanzia*, 3, 178-181.
- Schenetti, M. & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.

- Schenetti, M., & Rossini, C. (2011). Sguardi di stupore tra foglie e fili d'erba. Quando l'educazione può educare alla sostenibilità. *Infanzia*, 3, 417-421.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stronge, J.H., Tucker, P.D., & Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità. *Form@ re*, 16 (2), 8-19.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Tuan, Y. (1975). Place: An Experiential Perspective. *The Geographical Review*, 65, 151-165.
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place: The Perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. (1978). Spazio e luogo, una prospettiva umanistica. In V. Vagaggini (Ed.), *Spazio geografico e spazio sociale* (pp. 92-130). Milano: Franco Angeli
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Turco, A. (2000). Pragmatiche della territorialità: competenza, scienza, filosofia. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 5, 11-22.
- Turco, A. (2002). *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*. Reggio Emilia: Diabasis.
- United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development. Our Common Future*.
- Vallega, A. (2000). La geografia dopo la conferenza mondiale sulla scienza. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 5, 1-9.
- Waller, T., Sandseter, E.B.H., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 437-443.

Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

Williams-Sieghedsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School approach. Early years education in practice*. Londra - New York: Routledge.

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

Zanato Orlandini, O. (2020). Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano. *Studium Educationis*, 1, 9-18.

Zavalloni, G. (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Bologna: EMI.

Sitografia

Barbirato, L. (2015). La motivazione dello studente è anche affare dell'insegnante? *Education*, 2.0. Retrieved January 5, 2022, from <http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/barbirato540145145603.shtml>

Comunità Europea. (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente - Quadro di riferimento europeo*. Bruxelles. from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Comunità Europea. (2018). *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles. from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

De Luca, R. (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. Retrieved December 30, 2021, from <http://www.andisblog.it/?p=851>

D.M. del 27 Ottobre 2015, n. 850. *Periodo di prova e formazione personale docente*. from https://neoassunti.indire.it/2022//assets/pdf/DM_850_27_10_2015.pdf

Esposito, S. (2017). Scaffolding: istruzioni pratiche per sostenere il volo dei bambini. *State of Mind*. Retrieved January 19, 2022, from <https://www.stateofmind.it/2017/01/scaffolding-istruzioni/>

Giannandrea L.; Magnoler P., Mangione G.R.; Pettenati M.C.; Rosa A.; Rossi P.G. (2021). *Anno di formazione e prova per docenti neoassunti e con passaggio di ruolo a.a.2021/2022. Bilancio iniziale delle competenze*, Indire - Ambiente di supporto all'anno di formazione e prova per i docenti neoassunti e con passaggio di ruolo e al percorso annuale FIT a.s. 2021/2022. From <https://neoassunti.indire.it/2022/toolkit/>

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_pr_of.pdf

Iadaluca, C. (2020). Imparare dagli errori. *Psicologia e Scuola*, 3. Retrieved January 5, 2022, from <https://www.giuntiscuola.it/articoli/imparare-dagli-errori>

IGU – UGI. (2007). *Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione Geografica per lo Sviluppo Sostenibile*. from <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/Luzerne-italian.pdf>

Legge 13 Luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Legge 20 Agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

Linee Guida Verdi. (2021). *Outdoor Education zerosei*. from https://educazione.comune.fi.it/system/files/2021-04/Linee_guida_verdi_aprile_web_compressed%20%281%29_0.pdf

Lorenzoni, F. (2018). *Dieci aperture per la scuola*. Retrieved December 5, 2021, from <https://comune-info.net/dieci-aperture-necessarie-alla-scuola/>

Lorenzoni, F. (2020). *Immaginare e dare vita a nuovi spazi. Territori educativi. Comunità delle scuole aperte e partecipate in rete*. Retrieved December 5, 2021, from <https://comune-info.net/scuole-aperte/immaginare-e-dar-vita-a-nuovi-spazi/>

MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. from http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

MIUR. (2018a). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

MIUR (2018b), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*. from <http://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf>

MIUR. (2020). *Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopo_CSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306

Moè, A. (2021). *Efficaci e motivanti. Dalle convinzioni agli stili supportivi. Psicologia e Scuola, 6*. Retrieved January 3, 2022, from <https://www.giuntiscuola.it/articoli/efficaci-e-motivanti>

Neill, J. (2004). *Outdoor Education Research and Evaluation*. from <http://www.wilderdom.com/definitions/definitions.html>

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

Simonetti, C. (2016). Educazione famiglia e territorio: una triade educativa da riscoprire. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2-3. Retrieved November 13, 2021, from <https://studylibit.com/doc/3250689/educazione-famiglia-e-territorio--una-triade-educativa-da>

Speziale, M. C., Stipo, B., Tambasco, V., Succi, M., Tana, F., & Spampinato, S. E. (2021). Lo spazio durante il Covid-19. Dalla casa all'Outdoor Education. *Quaderni di Pedagogia Digitale*, 015. Retrieved November 7, 2021, from <https://www.quadernipedagogiadigitale.it/quaderni/digito-dunque-sono/015-spazio-durante-covid-casa-outdoor-education/>

Ringraziamenti

Sono trascorsi ben cinque anni dall'inizio di questo percorso, un percorso che mai avrei immaginato potesse cambiarmi così tanto. Ritrovarmi qui a scrivere questi ringraziamenti, che rappresentano l'ultimo tassello della mia Tesi, devo ammettere che un po' mi emoziona.

Un ringraziamento sentito alla mia relatrice, la professoressa Lorena Rocca, per la disponibilità che fin da subito l'ha contraddistinta e per avermi orientata, con i suoi preziosi consigli, nella stesura del presente elaborato.

Un grazie speciale alla mia famiglia, a mamma Franca per essere costantemente "la mia motivazione, la passione che mi muove", la mia consigliera e il mio punto di riferimento. Grazie per essermi vicina, sempre. A papà Mario per avermi spronata ma, al contempo, per esserti sempre assicurato che mantenessi intatta la mia "sanità mentale". A Luca, Fabiano, Mattia per esservi dimostrati orgogliosi del raggiungimento di questo mio traguardo... ora non ci resta che brindare tutti e quattro insieme!

Un grazie immenso alle mie due insostituibili compagne di (dis)avventure. A Beatrice perché "non mi era mai successo di capirsi al volo come con te", grazie per quella nostra "estrema e indispensabile simmetria dei desideri": mi impegnerò affinché non venga a mancare mai. A Carlotta per avermi insegnato a "stare con gli occhi aperti" ma contemporaneamente "col cuore spalancato": la tua bontà d'animo è estremamente rara. Grazie ad entrambe per ogni ricordo fissato nella mia mente, per questo percorso che non sarebbe stato lo stesso senza di voi e perché rappresentate il mio oltre. Nella convinzione che il meglio debba ancora venire, "per fortuna esistiamo!".

Non dimentichiamolo mai.

Un grazie a tutte quelle persone amiche che mi hanno sempre supportata anche quando mi hanno vista vacillare, che mi hanno compresa, incoraggiata e che hanno gioito assieme a me per i successi raggiunti... questo mio traguardo è anche un po' vostro!

Ringrazio infine me stessa perché, voltandomi indietro, mi ritengo fortemente orgogliosa della mia determinazione e della mia forza d'animo.

Quello che mi auguro è di non accontentarmi, di concedermi in ogni istante l'occasione di stupirmi, di non accantonare le mie ambizioni, di realizzare ogni mio piccolo o grande sogno, di non smettere mai di credere in me stessa, di ricordarmi sempre che questo rappresenta solo l'inizio di altre innumerevoli avventure straordinarie.

Primo *step*: superato!



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

MY MOUTH IS WATERING

Alla scoperta del lessico del cibo in inglese e delle *functions* connesse

Relatore
Nadia Zuccolotto

Laureanda
Martina Maria Rancan

Matricola: 1145259

Anno accademico: 2020/2021

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1 – A dual perspective	4
1.1 Motivazione in relazione alla scelta del focus dell'intervento	4
1.2 Lettura dei contesti classe	6
1.3 Lettura del contesto istituzionale	9
Capitolo 2 – Thinking shape.....	11
2.1 Presentazione dell'idea progettuale.....	11
2.2 L'Analisi SWOT: un valore aggiunto per la riprogettazione.....	15
Capitolo 3 – Taking shape.....	18
3.1 Realizzazione dell'esperienza didattica in ottica inclusiva	18
3.2 La valutazione formativa.....	30
Capitolo 4 – Outgoing process.....	34
4.1 Riflessione sul profilo professionale emergente	34
Bibliografia.....	37
Sitografia.....	40
Principali fonti normative	40
Documentazione scolastica	41
Allegati	42

Introduzione

Il vero senso dell'educazione consiste oggi nel far comprendere che le cose che si insegnano non fanno parte di un mondo esterno a noi, di uno spazio lontano, ma della vita stessa in cui siamo immersi, del nostro essere parte del pianeta e del suo destino.

Cristiano Giorda

Al giorno d'oggi la scuola è investita da una domanda che comprende la necessità di connettere l'apprendimento con il "saper stare al mondo". Per tale motivo, l'aspirazione profonda è quella di formare dei cittadini italiani, dell'Europa e del mondo (Indicazioni Nazionali, 2012). Poiché "ogni luogo è, potenzialmente e concretamente, interconnesso con tutti gli altri" (C. Giorda, 2006), la lingua inglese rappresenta dunque quello strumento in grado di connettere persone di diverse culture e nazionalità. Diventa così indispensabile dotare gli alunni di adeguate competenze linguistiche, finalizzate all'espressione di sé, alla costruzione delle conoscenze e all'esercizio di una piena cittadinanza.

Il mio progetto di tirocinio ha preso avvio proprio dalla naturale attitudine degli alunni "di comunicare, socializzare, interagire e dalla loro propensione a "fare con la lingua" (Nuovi Scenari, 2018). Nello specifico, ho svolto il tirocinio diretto presso una scuola primaria dell'I.C. "A. Faedo" di Chiampo. Nelle classi 3A e 3B ho proposto un percorso sul cibo in inglese, in particolare mi sono focalizzata sul lessico e sulle *functions* strettamente connesse a tale tematica.

Il seguente elaborato ha quindi come principale intento quello di conferire centralità alla progettazione, alla conduzione e alla valutazione dell'azione didattica effettuata in classe. In particolare, nel primo capitolo mi sono soffermata ad esporre le motivazioni che mi hanno condotta alla scelta dell'ambito tematico e a descrivere sinteticamente il contesto scuola-classe, ponendo una particolare attenzione all'osservazione dei processi di insegnamento e apprendimento. In secondo luogo, dopo aver presentato l'idea progettuale, ho narrato l'intervento didattico in ottica inclusiva e sistemica. Infine, mi sono concentrata a riflettere in ottica professionalizzante sulle competenze acquisite in questi anni di tirocinio.

Capitolo 1 – A dual perspective

1.1 Motivazione in relazione alla scelta del focus dell'intervento

Scoprire l'esistenza di altre lingue oltre alla propria e scoprire che, attraverso quest'ultima, è possibile entrare in relazione con delle persone che parlano una lingua differente sono degli aspetti che contribuiscono alla crescita complessiva, allo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale di una persona (M. Santipolo, 2010).

In tal senso, proprio la mia esperienza Erasmus a Copenhagen, mi ha permesso di maturare a livello personale e professionale, di imparare a fare affidamento su me stessa, di uscire dalla mia *comfort zone* e di aprire la mente verso qualcosa di diverso e di lontano da me. Solo accantonando temporaneamente le paure e ponendomi in un atteggiamento di scoperta e di sfida, ho trovato il coraggio di assaporarmi ogni piccola sfumatura di tale viaggio. Nonostante le difficoltà iniziali, sono riuscita piano piano a creare dei legami profondi con delle persone di diversa nazionalità.

Tutto ciò è stato possibile grazie alla lingua inglese, che ha rappresentato un mezzo di comunicazione indispensabile e quel *valore aggiunto* in grado di farmi sentire parte di una comunità più grande, ossia quella europea.

A tal proposito, il senso profondo della mia idea progettuale è stato quello di far comprendere agli alunni quanto la lingua inglese sia essenziale per comunicare a livello orale. Infatti, essa garantisce ad ognuno la possibilità di esprimersi efficacemente, di capire e di farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi (Nuovi Scenari, 2018).

Tale capacità di "sapere una lingua", ossia di utilizzarla adeguatamente in relazione alle differenti situazioni e di riuscire ad adoperarla per interagire con culture diverse, è definita come competenza comunicativa. Quest'ultima, affiancata alla competenza linguistica, cioè a quella "capacità di scegliere gli elementi linguistici più opportuni in relazione alle diverse intenzioni comunicative" (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001), diventa uno dei principali obiettivi della politica educativa dell'Unione Europea (R. Carro, G. Compagno, F. Panzica, 2012) e, nel mio piccolo, anche del mio intervento didattico.

In particolare, quest'ultimo ha avuto come *focus* il cibo trattato in lingua inglese. Proprio tale tematica, infatti, ci consente di esprimere in qualsiasi contesto il nostro bisogno primario di nutrirci, che è "essenziale per la nostra permanenza in vita, e più in generale per la sopravvivenza di tutti gli esseri viventi sulla Terra" (A. Guigoni, 2009). In secondo luogo, al di là delle mere logiche nutrizionali, "il cibo è cultura, è storia, è geografia e tutti noi lo utilizziamo per motivi sociali, culturali e simbolici radicati da sempre nelle civiltà" (M. Montanari, 2004). Pertanto, parlare di cibo in inglese può trasformarsi in una vera e propria opportunità per creare delle connessioni, dei legami e delle relazioni con l'*altro*. Emerge così la profonda analogia che accomuna il cibo ad una lingua: "come il linguaggio, anche la cucina contiene ed esprime la cultura di chi la pratica, è depositaria delle tradizioni e dell'identità di un gruppo. Ma è anche il primo modo per entrare in contatto con gli altri: più ancora della parola, il cibo si presta a mediare tra culture diverse, aprendo i sistemi di cucina ad ogni sorta di invenzione, incrocio e contaminazione" (M. Montanari, 2004).

A partire da questo argomento, è stato dunque possibile incrementare la competenza linguistica e comunicativa degli alunni, stimolando la loro riflessione circa le potenzialità dell'inglese. Con l'intento di far vivere tale lingua ai bambini e di offrire loro gli strumenti necessari per sentirsi dei cittadini dell'Europa e del mondo, ho scelto perciò di dare priorità allo sviluppo dell'abilità ricettiva (*listening* e *comprehension*) e di quella interattiva (*speaking*). In tal senso, in un contesto come quello attuale in cui le distanze fisiche e virtuali tra le persone e le lingue differenti si sono fortemente ridotte, educare alla conoscenza della lingua inglese diventa soprattutto un obbligo morale nei confronti delle nuove generazioni che hanno la necessità di apprendere questa lingua per acquisire una piena cittadinanza globale (M. Santipolo, 2010).

1.2 Lettura dei contesti classe

Il primo passo che ha dato avvio alla mia esperienza di tirocinio è stato quello di riflettere attentamente sul termine *contesto* in ottica sistemica.

Al fine di comprenderne pienamente il significato e analizzarne ogni sfaccettatura, ho scelto in un primo momento di approfondirne l'etimologia. Ho scoperto così che esso richiama l'idea di un intreccio, di una concatenazione, di un legame. Rappresenta dunque una realtà complessa che, insieme alle Tutor e ai miei compagni del gruppo di tirocinio indiretto, abbiamo deciso di definire come un sistema contraddistinto da molteplici elementi interconnessi, tra cui gli attori coinvolti, i bisogni, gli aspetti metodologici e istituzionali, le dimensioni spaziali, temporali e relazionali.

In particolare, per non tralasciare alcun tassello di questo prezioso mosaico, ho osservato il contesto della scuola e della classe avvalendomi del modello delle cinque aree, il quale mi ha permesso di comprendere in profondità quanto il sistema scolastico sia articolato.

Sebbene inizialmente mi trovassi in Danimarca per svolgere la mia esperienza Erasmus, ho avuto comunque l'occasione di iniziare a percepire tale complessità.

Ero consapevole della situazione di incertezza in cui era immersa la scuola italiana a causa dell'emergenza sanitaria COVID-19, tuttavia, solo grazie all'intervista proposta alla coordinatrice di plesso, ho potuto essere aggiornata sulle misure organizzative predisposte dal plesso "Don P. Mistrorigo" di Chiampo per prevenire il rischio di contagio. In tal modo, ho colto quanto la scuola fosse riuscita a trovare un nuovo equilibrio in questo periodo delicato, rivoluzionando ampiamente il modo di fare didattica e ripensando ai processi di insegnamento e di apprendimento.

L'impiego dei dispositivi individuali di sicurezza, una rigorosa igiene delle mani, l'utilizzo di entrambi i cancelli esterni per organizzare al meglio i flussi di entrata e di uscita degli studenti, una ridefinizione degli spazi per garantire il distanziamento sociale tra alunno-alunno e alunno-insegnante sono solo alcune delle modifiche che erano state apportate. Anche "lo spazio delle confidenze" presente in ogni aula aveva come principale intento quello di far rispettare la normativa vigente ma, attraverso le parole della coordinatrice, ho compreso quanto fosse soprattutto una modalità per tentare di mantenere una relazione significativa con i bambini. Si trattava di una zona ben delimitata da una

segnaletica colorata, in cui gli alunni e l'insegnante potevano condividere tra di loro delle esperienze significative, raccontare il proprio stato d'animo, far sentire la propria vicinanza all'altro, riducendo così metaforicamente quella distanza che la situazione di emergenza aveva inevitabilmente imposto.

Pertanto, alla luce dell'importanza psicologica e pedagogica della relazione educativa docente-studente, che costituisce la "chiave di volta" dei percorsi evolutivi non solo in condizioni di sviluppo tipico ma soprattutto in situazioni di rischio e vulnerabilità (R.C. Pianta, 2001), risulta necessario considerare la scuola come uno spazio di relazione, ascolto e rielaborazione.

In linea con ciò, tentare di ridurre le distanze al fine di far percepire la mia presenza, è stato fin da subito anche il mio obiettivo. Infatti, mentre mi trovavo all'estero, ho provveduto a contattare il Dirigente Scolastico per conoscere il nominativo della mia mentore e, in un secondo momento, ho preso accordi con quest'ultima per organizzare due incontri virtuali con gli alunni della 3A e della 3B.

La videochiamata proveniente dall'Italia ha rappresentato quel presupposto fondamentale per l'inizio del mio tirocinio (**vedi allegato 1**). La motivazione che si è celata dietro a questa scelta era legata al mio forte desiderio di spiegare agli studenti dove mi trovassi e di informarli che di lì a poco sarei tornata per conoscerli. Credo fermamente che questa scelta si sia rivelata avvincente perché ha contribuito a creare un'atmosfera di suspense e a sviluppare un atteggiamento di curiosità negli studenti.

A tal proposito, grazie a questi brevi ma significativi momenti e alle ore di osservazione svolte non appena rientrata in Italia, ho avuto l'opportunità di instaurare un legame con loro. Nello specifico, gli alunni sono di madrelingua italiana e il loro numero è contenuto, essi sono rispettivamente 15 nella 3A e 16 nella 3B. Questo rappresenta un vero e proprio punto di forza, poiché nel corso di ogni giornata scolastica è possibile dedicare spazio alle molteplici occasioni di scambio e di dialogo. Questa forte interazione tra gli studenti e l'insegnante testimonia la presenza di un clima positivo, che è il risultato delle relazioni favorevoli instaurate tra gli attori coinvolti e ha il vantaggio di consentire a ciascun bambino di concentrarsi e di conseguenza di apprendere meglio (D. Francescato, A. Putton e S. Cudini, 2000). In entrambe le classi gli alunni presentano stili eterogenei

di apprendimento e, proprio a partire da questa eterogeneità, è possibile definire i due contesti come CAD. La Classe ad Abilità Differenziata non deve essere intesa come la somma di soggetti differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso (F. Caon, 2008).

Nella 3A sono presenti tre bambini con disturbi specifici dell'apprendimento per i quali è stato predisposto un Piano Didattico Personalizzato (PDP) e un alunno con disabilità (Legge 104/1992) per il quale è previsto un Piano Educativo individualizzato (PEI); nell'altra sezione è presente un alunno con disabilità.

Tenendo conto dell'eterogeneità delle classi, ho cercato di effettuare delle scelte progettuali volte a riconoscere le caratteristiche personali di ciascun bambino. Ho previsto l'attivazione di molteplici canali sensoriali, l'utilizzo di strategie didattiche in grado di incoraggiare un accesso immediato ai contenuti e di promuovere in tal modo il coinvolgimento degli studenti. Allo scopo di favorire la partecipazione di tutti e la valorizzazione delle differenze di ciascuno (C. A. Tomlinson, 2006), sia l'insegnante curricolare e sia quella di sostegno utilizzano metodologie attive, ludiche e laboratoriali. Inoltre, la mentore propone esempi concreti a partire dall'esperienza quotidiana e ricorre a facilitazioni procedurali e a strategie di personalizzazione. In aggiunta, non predilige solamente il canale verbale ma anche quello visivo, utilizzando numerosi strumenti tra cui il proiettore, il computer e gli albi illustrati. Proprio l'utilizzo delle tecnologie "può facilitare un percorso di appropriazione delle conoscenze più creativo e più personalizzato da parte del bambino. Esse incrementano la socialità, la collaborazione e la condivisione tra alunno e insegnante" (L. Messina, M. De Rossi, 2015). Avvalendomi poi delle schede di Calvani e Cisotto, ho notato che, specialmente nelle ore di inglese, l'insegnante alterna dei momenti di lezione attiva con scambio e dibattito, a dei momenti di attività ludica, in cui "il gioco ha la funzione di mantenere alto il livello di motivazione negli studenti e di creare ambienti di apprendimento interattivi e accoglienti" (A. M. Venera, 2016). Nonostante il ricorso a queste strategie didattiche, dal confronto con la mentore ho appurato che talvolta gli alunni presentano delle difficoltà nel contestualizzare il lessico appreso e si interrogano sul perché sia necessario studiare l'inglese a scuola. A partire da questi bisogni formativi, io e la

docente abbiamo scelto di proporre un percorso che potesse offrire agli studenti la possibilità di vivere delle esperienze significative, in grado di immergerli nella dimensione della lingua inglese e di motivarli ad utilizzare i mezzi linguistici acquisiti (S. A. Notini, F. Isidori, 2002). Questi momenti iniziali dedicati all'osservazione si sono rivelati essenziali sia per sviluppare una più consapevole interazione con gli alunni, sia per comprendere le dinamiche relazionali a livello scolastico (C. Amplatz, 1998). In questi anni di tirocinio sono riuscita ad interiorizzare quanto l'osservazione sia qualcosa di profondo e di complesso, dal momento che implica intenzionalità, progettualità, negoziazione dei punti di vista, confronto e attesa. Da un lato, essa richiede la capacità di decentrarsi, dall'altro, il desiderio di lasciarsi coinvolgere nella relazione educativa. Poiché "l'educazione non può prescindere dall'osservazione" (A. Bondioli, 2007), quest'ultima dovrebbe diventare una caratteristica peculiare alla base della professionalità docente, una competenza finalizzata ad accompagnare ogni tappa saliente del processo educativo, un elemento cardine fondante la progettualità. Allenando lo sguardo e non dimenticando che progettare presuppone conoscere, sono riuscita quindi a soffermarmi sulle somiglianze e, allo stesso tempo, sulle sfumature che differenziavano i due contesti classe. Analizzare tali differenze mi ha aiutato a trovare una via metodologico-didattica in grado di valorizzarle, trasformando perciò l'eterogeneità delle due realtà da problema percepito a risorsa (F. Caon, S. Rukta, 2004).

1.3 Lettura del contesto istituzionale

Al giorno d'oggi l'esposizione al mondo anglofono è costante e massiccia fin dai primi anni di vita. I bambini infatti si ritrovano ad interagire, anche inconsapevolmente, con espressioni linguistiche, termini, modi di dire in lingua inglese veicolati per lo più dai mezzi di comunicazioni di massa. Dal momento che i più piccoli sono profondamente abituati all'uso di parole straniere, proprio queste ultime non vengono percepite come qualcosa di estraneo ma, al contrario, di familiare in quanto già appartenenti al patrimonio linguistico di ciascuno di loro (B. Tomlinson, 2011). In linea con ciò, poiché "nel processo di apprendimento l'alunno porta con sé una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola" (Indicazioni Nazionali, 2012), ogni

insegnante è invitato a costruire un rapporto sempre più sinergico tra gli apprendimenti formali, acquisiti in classe, e quelli non formali e informali, caratteristici dell'extrascuola. Valorizzare le preconcoscenze degli alunni diventa quindi l'elemento essenziale da cui partire per scoprire quanto l'apprendimento dell'inglese possa diventare un'attività notevolmente formativa. Infatti, le lingue straniere, essendo contraddistinte da una forte dimensione interculturale e globale, contribuiscono a far sviluppare negli studenti una *competenza multilinguistica* (Raccomandazione, 2018).

In tal senso, andando oltre i rigidi confini disciplinari e le barriere nazionali, il docente può offrire agli alunni l'occasione di acquisire i primi strumenti utili al fine di esercitare una cittadinanza attiva (Indicazioni Nazionali, 2012). Pertanto, all'interno di un contesto sempre più multietnico e globalizzato, *sapere una lingua* si trasforma in un requisito indispensabile per riuscire ad esprimersi, interloquire e comunicare con persone di differente nazionalità.

Anche tra le priorità dell'IC "A. Faedo" spicca la necessità di promuovere le competenze chiave e di cittadinanza di tutti gli studenti. In particolare, nel PTOF d'Istituto si sottolinea quanto la scuola si impegni a potenziare e ad incrementare le abilità linguistiche allo scopo di formare le cittadine e i cittadini delle future società multiculturali. Inoltre, per quanto concerne l'insegnamento dell'inglese, si mette in luce come quest'ultimo non debba limitarsi ad essere un evento episodico e scollegato rispetto al resto del curriculum, quanto piuttosto una pratica profondamente interconnessa alle altre discipline. A tal proposito, sono rimasta piacevolmente colpita nel notare come il mio progetto legato all'esperienza vissuta a Copenhagen sia stato fin da subito apprezzato e accolto con entusiasmo da tutto il *team* docente. Non sono mancati momenti di scambio e di confronto in cui è emersa l'importanza di far sperimentare una pluralità dei linguaggi fin dalla più tenera età.

Solo incrementando precocemente il tempo di esposizione dei bambini all'inglese, è così possibile favorire la familiarità con i ritmi e l'intonazione di tale lingua (P.E. Balboni, 2008).

Capitolo 2 – Thinking shape

2.1 Presentazione dell'idea progettuale

Il modello della progettazione a ritroso ha rappresentato quella bussola per scoprire, adattare e orientare le scelte didattiche alla base del mio intervento. Esso prevede un ribaltamento dello schema progettuale tradizionale, infatti l'identificazione dei risultati desiderati rappresenta quel punto di partenza che consente all'insegnante *designer* di costruire un progetto coerente (M. Castoldi, 2016).

In tal senso, a partire dal profilo dello studente e dai traguardi per lo sviluppo della competenza (**vedi allegato 2**), ho tentato di interrogarmi sul senso profondo del mio percorso chiedendomi: *Perché è utile conoscere l'inglese? Di che cosa hanno bisogno i bambini per poter comunicare in lingua straniera? Quale potrebbe essere un argomento coinvolgente da proporre e, al contempo, vicino alla loro realtà?*

Come emerso in precedenza, la mia scelta è ricaduta sulla tematica del cibo perché quest'ultimo è un *medium* di comunicazione socio-culturale che può offrire al bambino l'opportunità di incontrare nuove persone, di instaurare delle amicizie e di entrare in contatto con culture diverse, allenando allo stesso tempo le proprie competenze linguistiche (A. Guigoni, 2009).

Coerentemente, ho deciso di avvalermi di questo argomento per potenziare negli alunni le *oral skills*, ossia le abilità di ascolto e di parlato in inglese (Indicazioni Nazionali, 2012). Infatti, "delle quattro abilità linguistiche, le più importanti per l'insegnamento della lingua inglese alla scuola primaria sono il *listening* e lo *speaking*. Tutto questo non significa che la lettura e la scrittura non siano rilevanti ma che possono essere sviluppate in un secondo momento" (F. Isidori, S. A. Notini, 2002).

Per tale ragione, risulta essenziale favorire la familiarizzazione degli studenti con i suoni tipici dell'inglese, per poi creare dei momenti funzionali allo sviluppo della loro capacità di interazione. È proprio così che si incrementa la competenza comunicativa nei più piccoli, che include sia quella linguistica, ossia l'acquisizione del lessico, che quella pragmatica, ovvero l'utilizzo della lingua finalizzato al raggiungimento di uno scopo (P. E. Balboni, 2014).

In particolare, il mio intervento didattico si è realizzato nei mesi di Febbraio, Marzo e Aprile e si è articolato in 18 incontri totali, suddivisi equamente nelle due classi terze.

A tal proposito, poiché per la prima volta quest'anno mi ero stato richiesto dalla Tutor dei tirocinanti di non limitarmi solamente ad un contesto classe, mi sono sentita molto stimolata e incuriosita circa l'evoluzione del mio progetto. Infatti, credevo fortemente che sarebbe stato assai interessante soffermarmi a cogliere le similarità ma anche quelle differenze che avrebbero contribuito a renderlo unico e irripetibile. Inevitabilmente, considerando l'eterogeneità delle due realtà, ho tentato fin dall'inizio di essere flessibile e di apportare costantemente delle modifiche alla progettazione.

Il desiderio di avviare il percorso proponendo una situazione problema il più accattivante possibile avrebbe avuto poi lo scopo di permettere al bambino di sentirsi coinvolto, di sviluppare il *problem solving* e di formulare delle ipotesi grazie alla presenza di domande ricche di senso. Dopo questa prima familiarizzazione con la lingua, avevo previsto che gli incontri successivi sarebbero stati accomunati dalla medesima struttura. Nello specifico, avevo previsto delle giornate dedicate alla scoperta e alla familiarizzazione del lessico relativo al cibo in inglese (*fruit and sweets, vegetables and protein food, grains and drink*), alternate ad altri momenti mirati al consolidamento della conoscenza acquisita e alla presentazione di alcune *functions* strettamente connesse alla mia tematica (*Do you like? Can I have? How much is it?*). Questa scelta si è basata sulla profonda convinzione per cui "i vocaboli e gli atti comunicativi che si apprendono devono essere contestualizzati e vicini alla realtà del bambino" (F. Isidori, S. A. Notini, 2002).

Ho delineato quindi delle esperienze concrete e significative, in grado di motivarlo ad esprimersi, ad utilizzare i mezzi linguistici appresi e a vivere pienamente la lingua. Perciò, fin dalla fase di progettazione, il mio intento è stato quello di aiutare i bambini ad apprendere con entusiasmo e successo: "incoraggiando il nuovo linguaggio e offrendo loro l'occasione di manipolarlo, esso diventerà parte di loro stessi" (J. Brewster, G. Ellis, D. Girard 2002).

In linea con ciò, avevo predisposto un compito autentico che fosse in grado di trasferire l'apprendimento in una situazione dinamica, attiva, verosimile (M. Castoldi, 2018),

simboleggiando così anche quel mezzo volto ad offrire agli studenti l'opportunità di dimostrare la padronanza acquisita a livello linguistico e comunicativo.

Ogni incontro è stato suddiviso in tre fasi (preliminare, centrale e finale), nelle quali ho utilizzato molteplici metodologie e tecniche didattiche. Nella parte iniziale ho impiegato la conversazione clinica e il *brainstorming* per indagare le preconoscenze degli alunni, per sintonizzarli mediante la formulazione di domande-stimolo e per recuperare quanto emerso precedentemente. Nella fase centrale ho scelto di prediligere la lezione attiva con scambio e dibattito, con lo scopo di promuovere dei momenti di discussione e confronto utili al "pensare insieme" (C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, 1993). Inoltre, poiché "l'utilizzo di una didattica varia ed integrata nell'insegnamento delle lingue diventa una necessità per favorire un apprendimento efficace da parte di tutti i soggetti" (M. Santipolo, 2010), ho variato frequentemente le tecniche didattiche. Infine, al termine di ogni incontro, ho lasciato ampio spazio allo scambio di *feedback* e di riflessioni circa le esperienze vissute dai bambini.

Proprio perché sono le metodologie a risultare più o meno inclusive e a fare la differenza rispetto alla comprensione linguistico-disciplinare (F. Caon, 2008), ho tentato fin dalla fase di progettazione di ideare delle attività che permettessero ai bambini di sentirsi pienamente liberi di esprimersi e coinvolti in prima persona dal percorso.

Ero indubbiamente consapevole delle difficoltà che avrebbero potuto sperimentare nell'esprimersi in lingua straniera, per tale motivo ho scelto di impiegare le tecniche didattiche del *recasting*, parlando con loro in inglese e del *rephrasing*, modificando in modo incoraggiante ciò che essi dicevano. Queste ultime sono state indispensabili per supportare gli studenti e per creare un'atmosfera di apprendimento non giudicante (M. Santipolo, 2010). L'utilizzo di termini ed espressioni incoraggianti, infatti, risulta fondamentale allo scopo di motivare il bambino, che si sente così spinto a migliorare sempre di più (F. Caon, S. Rukta, 2004). "Le parole fanno cose" (J. L. Austin, 1962) e le potenzialità di un linguaggio idoneo e accurato non devono mai essere date per scontato dagli insegnanti.

Le attività ludiche sono state pensate per consentire la partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli alunni. Per fare ciò, soffermandomi sui principi dell'UDL, ho

fornito molteplici forme di rappresentazione, azioni ed espressione (G. Savia, 2016). Con l'obiettivo di supportare la comprensione degli studenti, promuovere la loro motivazione e avvicinarli sempre di più al mondo della lingua inglese, ho utilizzato approcci didattici e organizzatori anticipati differenti, tra cui le *flashcards*, le immagini e l'albo illustrato. Non sono mancati quindi momenti dedicati al gioco, alla discussione, alla simulazione, alla manipolazione, alla condivisione e alla riflessione.

Oltre a destinare una particolare attenzione alle scelte inclusive e metodologiche più coerenti, ho riflettuto anche sul ruolo centrale rivestito dalle tecnologie. Nel contesto della didattica dell'inglese gli strumenti tecnologici hanno una funzione fondamentale perché sono quel mezzo per "ampliare gli spazi, i tempi e le modalità di contatto tra gli individui, le comunità scolastiche e territoriali" (Indicazioni Nazionali, 2012). L'utilizzo del proiettore scolastico è stato davvero funzionale per introdurre la situazione problema, per proporre agli alunni delle *action songs* in lingua inglese e delle attività su *Learning Apps*, finalizzate al consolidamento del lessico e delle *functions* apprese.

Allo scopo di avvalorare le scelte didattiche alla base di tale progettazione, mi sono soffermata a riflettere su quali fossero i manuali più coerenti per approfondire in modo dettagliato il mio ambito tematico. Tutto questo mi ha permesso di comprendere quanto per un docente i termini "aggiornamento", "creatività", "flessibilità" e "autenticità" siano delle parole chiave da custodire all'interno del proprio bagaglio professionale ed esperienziale. Ad ogni insegnante professionista è richiesto infatti di *pensare costantemente l'azione* per apprendere da essa e modificarla. Ne deriva che la progettazione stessa dovrebbe essere intesa come un'attività di continua rimodulazione e ridefinizione dei mezzi e dei fini in corso d'opera (D. Schön, 1993). In linea con ciò, solo armonizzando saperi disciplinari, strategie didattiche, competenze chiave, il docente riesce a promuovere nei suoi alunni una *comprensione profonda* (G. Wiggins, J. McTighe, 2004). Tenendo a mente che la progettazione curricolare dell'inglese deve puntare al raggiungimento di specifici risultati declinati in termini di conoscenze e competenze, ho cercato dunque in prima persona di incrementare le mie competenze progettuali, ricercando continuamente quel legame significativo tra i contenuti, gli interessi e i bisogni formativi degli studenti.

2.2 L'Analisi SWOT: un valore aggiunto per la riprogettazione

E poi arrivano quegli “attesi imprevisti che ci sorprendono come un’occasione per rivisitare i nostri modi di pensare, osservare e affrontare una situazione” (P. Peticari, 1996). Poiché il periodo storico in cui siamo immersi è caratterizzato da incertezza e vulnerabilità, ero fin da subito consapevole che la vita scolastica sarebbe potuta cambiare repentinamente.

Ho incrementato maggiormente tale consapevolezza proprio durante la compilazione dell’Analisi SWOT (**vedi allegato 3**), uno strumento di pianificazione strategica finalizzato a valutare i *punti di forza*, le *criticità*, le *opportunità* e i *rischi* del mio percorso di tirocinio. A partire dalla fase di progettazione, ho compreso quanto fosse importante prestare attenzione ai *punti di debolezza* che si sarebbero potuti verificare nel corso dell’esperienza didattica e, per tale motivo, ho cercato di proporre delle attività flessibili e adattabili a qualsiasi cambiamento. Questa scelta si è rivelata assai funzionale in quanto alunni, insegnanti e genitori si sono nuovamente trovati a dover collaborare al fine di riuscire a fronteggiare una situazione tanto critica quanto sfidante: la didattica a distanza. Così come l’IC “A. Faedo” di Chiampo ha ripensato al processo di insegnamento-apprendimento in una nuova prospettiva, anche io in veste di tirocinante sono stata chiamata a riprogettare il mio intervento. In questa occasione sono rimasta piacevolmente colpita nel notare come i *punti di forza*, precedentemente delineati con l’Analisi SWOT, si siano concretizzati dando origine ad una preziosa rete di mutuo aiuto e di scambio reciproco tra il personale scolastico.

In particolare, l’animatore digitale con il suo supporto tecnico mi ha offerto la possibilità di accedere alle piattaforme *Google Classroom* e *Google Meet*, favorendo in tal modo la creazione di un ambiente di apprendimento virtuale. Inoltre, la mia mentore mi ha sostenuta nella scelta di proposte didattiche coerenti con le nuove modalità di erogazione. Mi ha suggerito quanto fosse necessario ripensare, ricalibrare e dilatare i tempi, senza dimenticare di mantenere il *focus* sull’effettiva significatività dei contenuti. Infine, dal momento che non avevo mai sperimentato l’utilizzo di tali strumenti, la partecipazione ad alcune lezioni tenute dalla Tutor dei tirocinanti e dalle

altre docenti ha rivestito un ruolo fondamentale per cogliere le potenzialità di queste risorse e per poter individuare l'attuazione di strategie didattiche differenti.

Sebbene inizialmente la sola idea di ritornare ad una situazione di didattica a distanza provocasse in me un senso di profonda tristezza e delusione, sono fermamente convinta che questa esperienza abbia contribuito a sviluppare le mie competenze digitali.

Infatti, ho vagliato attentamente le risorse tecnologiche più coerenti al mio intervento, ho colto quanto esse potessero supportare efficacemente il processo di apprendimento e ho analizzato i loro punti di forza e di debolezza.

Nello specifico, *Learning Apps* si è rivelato uno strumento utile per la creazione di giochi interattivi, i quali avevano come obiettivo il consolidamento dell'apprendimento e la promozione della dimensione dell'imparare divertendosi, recuperando e agganciando le conoscenze acquisite tramite una sfida divertente e accattivante. Attraverso l'utilizzo di questa risorsa tecnologica ho riflettuto anche su quanto sia necessario ma, al contempo complesso, creare dei materiali didattici in grado di stimolare e incuriosire il bambino.

Indubbiamente, con la didattica a distanza ho compreso più in profondità che l'utilizzo della tecnologia risulta efficace solo quando emerge la forte relazione che sussiste tra i modelli pedagogico-didattici e il digitale (P.C. Rivoltella, 2020). Coerentemente, il modello TPACK evidenzia come un insegnante debba essere "non solo competente relativamente alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma soprattutto in relazione alle intersezioni di questi domini"(L. Messina, M. De Rossi, 2015).

In secondo luogo, nel corso di quelle settimane, ho osservato più da vicino la capacità di costruire, mantenere e rafforzare le relazioni all'interno dell'organizzazione scolastica, intuendo quanto tale capacità sia un fattore indispensabile per costruire una vera e propria *comunità di pratica* (L. Fabbri, 2007).

Questo richiede una continua negoziazione dell'azione didattica da parte di ciascun docente e, allo stesso tempo, un riconoscimento del lavoro dell'*altro*.

Tutto ciò implica anche una ricaduta positiva sullo sviluppo professionale degli insegnanti sia a livello individuale sia come gruppo che opera all'interno dello stesso contesto scolastico (E. Felisatti, 2006).

Ogni professionista della scuola è pertanto invitato ad affrontare e ad analizzare *insieme* situazioni complesse, pratiche e problemi professionali (P. Perrenoud, 2002).

Dal momento che, come in ogni gioco di squadra, la partita si vince solo grazie all'intesa di tutti i giocatori in campo, credo fortemente che lavorare in *team* sia una competenza che ogni insegnante dovrebbe possedere, in quanto consente di incrementare lo scambio di saperi, di promuovere un atteggiamento di responsabilità condivisa e di innovare la pratica didattica. Ho tentato anche io, in quanto futura insegnante, di potenziare le mie competenze relazionali, prendendomi cura delle dinamiche di interazione con gli altri. Alla luce della centralità che le relazioni rivestono all'interno della vita scolastica, mi sono impegnata quindi ad instaurare dei legami autentici con le figure che operano all'interno del mondo della scuola. Solo in questo modo, infatti, la professionalità docente non rimane statica nel tempo ma si trasforma e si arricchisce in relazione all'influenza del contesto, dell'interazione con i colleghi, di uno scenario più ampio nel quale agiscono e si incontrano soggetti diversi: gli alunni, le famiglie, i docenti e i soggetti della comunità di appartenenza (E. Toffano Martini, 2007).

Capitolo 3 – Taking shape

3.1 Realizzazione dell'esperienza didattica in ottica inclusiva

Inizialmente, quando la mentore mi ha proposto di realizzare un intervento didattico incentrato sulla disciplina dell'inglese in due classi differenti le sensazioni che ho provato sono state contrastanti. Da un lato, la paura di non essere all'altezza era indubbiamente presente; dall'altro, la curiosità di entrare in contatto con due realtà diverse e di esplorare ciò che si celava dietro al mondo della didattica dell'inglese era molto forte. Probabilmente è stata questa curiosità a fare la differenza in quanto mi ha consentito di accantonare temporaneamente le paure e di pormi in un atteggiamento di scoperta e di sfida. Soltanto spogliandomi delle mie insicurezze, mettendomi in gioco e lasciandomi sorprendere sono riuscita quindi a vagliare attentamente gli elementi di forza che contraddistinguevano il mio percorso.

Una delle più grandi soddisfazioni è stata indubbiamente quella di potermi confrontare con le classi 3A e 3B. A partire dalla loro eterogeneità, ho apportato costantemente delle modifiche in relazione ai bisogni, ai *feedback* e ai consigli degli alunni. Ho tentato di calibrare in modo flessibile i tempi delle attività ponendo attenzione ai loro ritmi di apprendimento e, proprio questo continuo processo di adattamento, ha simboleggiato un'occasione preziosa per migliorare la mia pratica didattica e per instaurare un legame autentico con i bambini.

In tal senso, poiché ogni insegnante è invitato a creare un clima positivo all'interno dell'aula al fine di stabilire dei rapporti significativi con i propri discenti (U. Margiotta, 1999), mi sono impegnata in prima persona a curare la dimensione del *classroom environment*, organizzando un ambiente interattivo e accogliente che fosse in grado di rispettare la soggettività degli alunni e di infondere in essi una sensazione di fiducia (A.M. Venera, 2016). Infatti, dopo aver frequentato i corsi universitari "Didattica dell'italiano-L2" e "Lingua inglese 5", ho compreso quanto per un insegnante di lingua inglese sia determinante creare delle situazioni didattiche finalizzate ad incrementare la partecipazione degli studenti e il loro desiderio di sperimentare con il linguaggio. Allestendo un ambiente di apprendimento centrato il più possibile sulla comunicazione, la discussione e il lavoro cooperativo (Indicazioni Nazionali, 2012), ho riflettuto su come

esso non sia caratterizzato solo da elementi fisici ma anche da quelle componenti maggiormente umane ed emotive, ossia le persone, gli atteggiamenti e le relazioni che si delineano al suo interno (E. Toffano Martini, 2007).

Dal momento che l'insegnamento può essere considerato un evento comunicativo, ovvero "uno spazio relazionale tra un insieme di soggetti" (M. Castoldi, R. Cuniberti, 2013), è stata mia premura dialogare con gli studenti e porli in una condizione di ascolto profondo e sincero, non dimenticando che proprio quest'ultimo riveste un ruolo centrale nell'instaurare delle relazioni con *l'altro*. In linea con ciò, essendo la scuola quel luogo in cui essi trascorrono la maggior parte del loro tempo, ogni docente dovrebbe apportare il proprio contributo allo scopo di promuovere lo sviluppo del benessere psico-fisico degli alunni, accogliendoli, ascoltandoli empaticamente, nutrendo fiducia e comunicando con loro. Solo così è possibile potenziare le competenze relazionali e comunicative, le quali implicano la capacità di padroneggiare delle strategie di comunicazione efficaci, adatte al contesto e mirate a stabilire una relazione positiva con gli studenti (U. Margiotta, 1999). Coerentemente, sia nella fase di osservazione che in quella di conduzione dell'intervento didattico, mi sono attivata per conoscere gli alunni di entrambe le classi, meravigliandomi di quanto ciascuno fosse caratterizzato da un bagaglio unico e personale di conoscenze, emozioni, vissuti e sensazioni. Inoltre, poiché in ogni relazione anche l'insegnante è invitato a portare se stesso sia in quanto persona e sia in quanto docente (R. Guardini, 2017), ho colto quanto fosse indispensabile accantonare le mie incertezze, svestendomi della mia armatura protettiva e permettendo loro di incidere su di me (C. A. Tomlinson, 2006).

La Danimarca è il Paese vicino a quello di Babbo Natale?

Questa è una delle tante domande che gli alunni mi avevano posto durante la videochiamata iniziale effettuata mentre mi trovavo ancora in Erasmus. Essa mi ha consentito di cogliere il forte interesse verso una realtà a loro ancora sconosciuta. Per tale ragione, nella **fase di esplorazione (vedi allegato 2)**, ho deciso di proporre una **situazione problema** che avesse come sfondo la Danimarca, immergendo così i bambini in un contesto autentico dove l'inglese è lo strumento di comunicazione principale.

Ho raccontato loro le tappe salienti della straordinaria esperienza vissuta all'estero e, proiettando alcune fotografie dei luoghi più caratteristici che avevo visitato (<https://view.genial.ly/602ce8ce095e2a0d8dfa8571/presentation-in-viaggio-verso-la-danimarca>), essi hanno avuto l'occasione di familiarizzare con la realtà danese. Tuttavia, non ho scordato di condividere anche i momenti di sconforto provati e le difficoltà incontrate in quanto, dopo aver sperimentato in prima persona quanto sia complesso comprendere una lingua differente dalla propria, ero consapevole che anche gli alunni avrebbero potuto riscontrare delle simili difficoltà durante il percorso. In particolare, essi si sono dimostrati assai incuriositi quando ho rivelato loro che il momento per me più critico era strettamente collegato al dover fare la spesa al supermercato, infatti dimenticavo spesso il nome degli alimenti in inglese e faticavo ad esprimermi correttamente per chiedere ciò di cui necessitavo. A quel punto, ho svelato loro che grazie all'allenamento e all'incontro con alcune persone speciali ero riuscita a superare quell'ostacolo. In linea con ciò, se l'insegnante riesce ad offrire dei contenuti filtrandoli mediante un proprio coinvolgimento emotivo, egli non si limita solo ad essere un portavoce di saperi bensì si trasforma in una voce che può riverberarsi nei suoi allievi (F. Caon, S. Rukta, 2004). Una voce significativa che ha aiutato i bambini a scoprire la tematica dell'intervento e che ha rappresentato quel *file rouge* in grado di accompagnarci incontro dopo incontro è stata quella di Amanda, una ragazza danese che ho conosciuto durante la mia esperienza.

Grazie agli aneddoti e alle curiosità raccontati in un video (<https://drive.google.com/file/d/1yKBabcS3iHgWgSzRYjoE58zolfEYr8ls/view?usp=sharing>), che avevo precedentemente provveduto ad integrare con delle immagini per facilitare la comprensione degli alunni, questi ultimi sono riusciti ad assumere un atteggiamento di stupore e di scoperta.

In tal modo, gli studenti hanno potuto assaporare qualche piccola sfumatura del mio viaggio, quel viaggio che mi ha profondamente cambiata. La soddisfazione più grande l'ho provata quando A. ha detto: "È stato bello fare un viaggio virtuale visto che adesso non possiamo andare da nessuna parte".

Nel corso di quel primo incontro, ho proposto anche l'attività "The English Hunt", che ha richiesto agli studenti di diventare dei veri e propri *detective* con il compito di scovare tutte le parole inglesi presenti in alcuni artefatti (*brochure*, volantini, scontrini, menù). "Chips", "sandwich", "hamburger", "fish" sono stati solo alcuni degli anglicismi trovati, che hanno permesso ai bambini sia di riflettere su quanto l'inglese sia parte della nostra quotidianità e sia di avvicinarli maggiormente verso il *focus* del nostro percorso.

Alla mia richiesta "Immaginate di fare un viaggio in Danimarca o in un altro Paese in cui si parla inglese e di dover andare al supermercato per fare la spesa: che cosa vi servirebbe per comunicare?" è seguita una discussione grazie alla quale gli alunni hanno iniziato a comprendere che il lessico del cibo in inglese e le *functions* connesse sono indispensabili per "sapere una lingua".

Durante la **fase di acquisizione e sviluppo degli apprendimenti**, ho dedicato alcuni incontri alla proposta di attività mirate alla familiarizzazione e alla memorizzazione del lessico del cibo. Nello specifico, con l'obiettivo di incrementare la competenza linguistica dei bambini, ho introdotto alcuni termini riferiti a tre specifiche macrocategorie: *fruit e sweets, vegetables e protein food, grains e drink*.

Per farlo, mi sono impegnata ad assumere il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento, predisponendo materiali, strategie e attività in grado di incoraggiare nei bambini "l'iniziativa, la curiosità e il piacere di apprendere" (A.M. Venera, 2016).

Una pratica didattica che ho impiegato per far avvicinare gli studenti alla lingua inglese in modo ludico e divertente è stata quella dello *storytelling*. Essa infatti presenta il grande vantaggio di accostare gli alunni ad un linguaggio autentico ed è particolarmente adatta per l'incremento delle *oral skills* (S. Bedini, 2018). Con la lettura animata e dialogata dell'albo "The very hungry caterpillar" (E. Carle, 1994) essi hanno potuto scoprire e conoscere la denominazione degli alimenti e delle bevande di cui il bruco era assai sazio. Lo *storytime* è diventato così in un'opportunità continua di confronto e dialogo in quanto, mediante l'utilizzo di domande-stimolo, è stato possibile sia monitorare la comprensione degli studenti sia incentivare la partecipazione e l'interazione in classe.



Figura 1- Esempio di borsa con funzione di Shopping List (a sinistra) e di Shopping Bag (a destra)

Anche il momento dedicato alla creazione della *Shopping List/Shopping Bag* mi ha concesso di riflettere su come un “semplice” materiale si sia trasformato in una vera e propria occasione di scambio, condivisione e partecipazione. Inizialmente, nel corso della progettazione, avevo previsto che la borsa avrebbe assunto due funzioni:

quella di *Shopping List* (Figura 1), utilizzata in modo bidimensionale, al fine di favorire e facilitare la memorizzazione del lessico scoperto al termine di ogni lezione; quella di *Shopping Bag* destinata a contenere la spesa di ciascun bambino nella realizzazione del compito autentico. Inaspettatamente, durante l’azione didattica, sono stati gli alunni stessi ad ideare spontaneamente una funzione aggiuntiva: la borsa è diventata così uno strumento efficace per “giocare ad interrogarsi”, proprio come ha suggerito K. (https://drive.google.com/file/d/11V_9qstHTHFBKiL5r2fbrtikt8enluB2/view?usp=sharing). A partire dalle mini *flashcards* raffiguranti gli alimenti e le bevande di volta in volta appresi, i bambini hanno messo alla prova i loro compagni, chiedendo ad esempio “Come si dice prugna in inglese?” “E anguria in inglese?” “Succo d’arancia?”.

In questo modo, si è creata un’atmosfera positiva in cui il coinvolgimento di tutti gli studenti si è concretizzato nel loro desiderio di superarsi e di intraprendere una sfida sia verso se stessi che verso gli altri. Tali situazioni sfidanti consentono infatti a tutti i soggetti di partecipare, di essere protagonisti e di apprendere attraverso la pratica in modo costante e naturale, accrescendo le proprie conoscenze e competenze (F. Caon, S. Rukta, 2004). In quell’istante, ho compreso in profondità quanto sia importante per un insegnante lasciarsi trasportare e guidare dalle idee dei bambini. Solo andando oltre la staticità di ciò che avevamo programmato è quindi possibile stupirsi di quanto il cambiamento possa aprire ognuno di noi verso nuove possibilità, arrivando così a costruire qualcosa di inaspettato e forse di migliore.

Sia nella fase di progettazione che in quella di conduzione, ho cercato costantemente di trasferire nella didattica quanto appreso a livello teorico, trascurando all'inizio il divario che separava la teoria dalla pratica. In particolare, durante i primi giorni di intervento, ho offerto agli alunni un contatto prolungato e frequente con la lingua, in quanto "è compito dell'insegnante parlare più inglese possibile allo scopo di concedere loro l'opportunità di ricevere quanti più input linguistici e facilitare così un apprendimento veloce e di qualità" (M. Santipolo, 2010). Eppure, le loro espressioni spaesate e le continue richieste di chiarimento sono state un segnale evidente della necessità di dover fare un passo indietro e di mettere dunque in discussione tutte le conoscenze che avevo acquisito fino a quel momento. Far fronte a questa difficoltà non è stato né facile né immediato. Ero consapevole che immergere i bambini in una situazione comunicativa autentica dovesse rimanere uno dei *focus* centrali ma, d'altro canto, non potevo mettere in secondo piano i loro bisogni. Non essendo infatti abituati ad essere esposti per un tempo così prolungato alla lingua inglese, era indispensabile andare alla ricerca di strategie che li supportassero nel processo di comprensione.

In tal senso, l'attività routinaria "Changing our voice", finalizzata alla memorizzazione del nuovo lessico, ha rappresentato il punto di svolta (<https://drive.google.com/file/d/1RUacPAb4-VsueV7pKw8MFiMtmgITEJsF/view?usp=sharing>).

Si trattava di un gioco di ripetizione in cui gli alunni erano invitati ad imitare il tono della mia voce, che cambiavo di volta in volta per rendere l'attività maggiormente accattivante e coinvolgente.

Rallentando la velocità dell'eloquio, variando d'intensità la mia voce, utilizzando degli organizzatori anticipati come le *flashcards* (Figura 2) e caricando d'enfasi la mia mimica gestuale, ho notato con grande piacere quanto, incontro dopo incontro, questa attività si fosse trasformata in un vero e proprio gioco. Credo fortemente che porre attenzione alla dimensione extralinguistica, curando quindi "l'intonazione, i gesti, l'espressione del volto e le azioni" (R. Carro, G. Compagno, F. Panzica, 2012), si sia rivelata una soluzione



Figura 2- Esempi di flashcards utilizzate nel corso dell'attività Changing our Voice

efficace per aiutare gli alunni ad acquisire, esercitare e fissare la lingua. Allo stesso tempo, essi si sono divertiti ad imitare i miei gesti e ad inventarne di nuovi. Come hanno proposto G. e F.:

“Quando usiamo la voce lenta per dire *cheese* possiamo per esempio fare finta di addormentarci”

“E quando invece la diciamo in modo veloce possiamo svegliarci di colpo”.

A partire da quel momento di difficoltà, ho compreso quanto alla base del legame educativo sia fondamentale l'utilizzo di molteplici linguaggi: verbale, non verbale, emotivo e corporeo. Solo così è possibile mettere in atto un ascolto sincero e rispettoso dei desideri degli studenti, coltivando il *pensare*, il *sentire* e lo *stare bene insieme* (S. Cacciamani, L. Giannandrea, 2004).

In generale, l'approccio ludico, basato su un apprendimento attivo e per scoperta, ha rappresentato quell'efficace mediatore in grado di far acquisire le nuove conoscenze agli alunni. Essi sono riusciti ad interiorizzare maggiormente le strutture linguistiche e il lessico proposto attraverso un'esperienza intrinsecamente motivata, che li ha coinvolti non solo dal punto di vista cognitivo ma anche affettivo, sociale, creativo e corporeo. Valorizzando i diversi stili di apprendimento, ho proposto una varietà di canali sensoriali e cinestesici finalizzati ad incrementare la motivazione e, allo stesso tempo, a promuovere un apprendimento significativo (G. Savia, 2016). Nello specifico, la tecnica del *Total Physical Response*, caratterizzata dall'utilizzo del corpo, ha permesso di sviluppare un approccio positivo ed efficace nei confronti dell'inglese (M. Slattery, J. Willis, 2001), accantonando così tutte quelle resistenze che avrebbero potuto ostacolare l'acquisizione della lingua. In linea con ciò, con l'attività della “Fruit and sweet salad” ho notato quanto i giochi corporei riuscissero ad accendere l'entusiasmo, a scaturire l'interesse, innescando e riattivando il coinvolgimento, le emozioni e i pensieri degli alunni (R. Balbi, 2010). Dopo aver ricevuto un bollino raffigurante un frutto o un dolce, ogni bambino, quando sentiva nominare il proprio alimento, era invitato ad alzarsi dal proprio banco e a scambiarsi di posto con il compagno a cui era stato assegnato lo stesso bollino. Invece, quando formulavo l'espressione “Fruit and sweet salad”, a tutti gli studenti era richiesto liberamente di scambiarsi di posto. Ho scelto di riproporre questa

attività anche nel corso di un'altra giornata dal momento che ero rimasta piacevolmente colpita dai *feedback* positivi dei bambini e da come questi ultimi si fossero sentiti coinvolti e incuriositi. Mi sono stupita nel notare che gli alunni, in particolar modo anche coloro che inizialmente preferivano non intervenire o che apparivano intimoriti nel farlo, alzavano continuamente le loro mani per essere chiamati a giocare, per proporre nuove idee e per consigliare delle modifiche finalizzate ad arricchire l'attività.

Fin dalla fase di progettazione, con l'intento di rispettare l'eterogeneità dei due contesti classe, è stata quindi mia premura utilizzare molteplici metodologie e tecniche orientate alla valorizzazione della diversità in ogni momento della vita della classe. Infatti, avere cura della differenza, in tutte le sue manifestazioni e declinazioni, è un atteggiamento valoriale che deve permeare globalmente e intenzionalmente ogni pratica didattica (L. Nota, M.C. Ginevra, S. Soresi, 2015). A maggior ragione quest'anno, ritengo di aver perfezionato le mie competenze metodologico-didattiche che si riferiscono alla "capacità di pianificare, organizzare, mettere in atto e valutare un'azione formativa rivolta agli alunni" (G. Fumarco, 2006). Proprio l'utilizzo di metodologie didattiche attive, centrate sull'apprendimento più che sull'insegnamento, ha simboleggiato quell'elemento cardine che ha stimolato gli alunni a mettersi in gioco in prima persona, a sentirsi motivati e ad essere co-costruttori del processo di conoscenza.

Poiché la metodologia ludica impedisce l'innalzamento del filtro affettivo, in quanto l'acquisizione linguistica è favorita da quelle situazioni in cui emerge una sensazione di piacevole sfida (P.E. Balboni, 2008), nella **fase di consolidamento degli apprendimenti** ho previsto delle attività finalizzate al rafforzamento e alla contestualizzazione del lessico. Nello specifico, ho dedicato degli incontri alla realizzazione di simulazioni in coppia attraverso cui gli alunni hanno appreso le *functions Do you like? Can I have? How much is it?*, essenziali per lo svolgimento del compito autentico e, più in generale, per far vivere loro delle esperienze linguistiche autentiche e coerenti alle loro necessità. Infatti, nell'elaborare un programma d'apprendimento linguistico, risulta centrale porre attenzione ai concreti bisogni comunicativi a cui uno studente dovrà rispondere in una situazione reale (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001).

A partire dalle risposte di alcuni alunni nate nel corso di una discussione collettiva, ho colto in profondità quanto l'utilizzo di un approccio orientato all'azione fosse funzionale ad incrementare la competenza comunicativa degli alunni:

“Per me conoscere l'inglese è importante perché posso capire i miei zii che vivono in Francia” (E.)

“Per me l'inglese è utile per parlare con altri bambini perché quando vado al mare incontro bambini di altre lingue” (E.)

“È importante perché quando sarò grande potrò viaggiare in tutti i Paesi del mondo e conoscere nuove cose e posti” (G.)

Solitamente prima di dare avvio alle simulazioni in coppia, provvedevo a far scoprire loro le *functions* strettamente connesse al lessico del cibo attraverso la visione di video stimolanti e motivanti. Si trattava principalmente di *action songs*, ovvero di canzoni che, grazie alla presenza di una coreografia da imitare, coinvolgevano totalmente gli alunni e consentivano loro di interiorizzare in modo più efficace quanto espresso in lingua inglese (https://www.youtube.com/watch?v=ccJhdL1FQmw&list=PLaa2WCYEAyO1enjmetcH717FSJr298iM&index=5&ab_channel=Norma%27sTeaching).

In seguito, presentavo agli studenti delle “missioni” accattivanti, ossia delle situazioni reali/verosimili che essi stessi erano invitati a simulare, come ad esempio “Poiché la

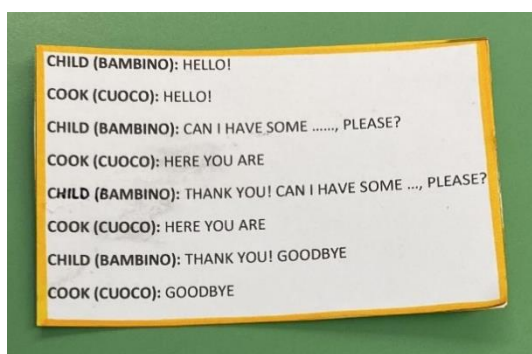


Figura 3- Esempio di conversation card relativa alla simulazione di coppia "bambino-cuoco"

nostra classe sta partecipando ad un laboratorio di cucina, immaginate di andare a chiedere alla cuoca/al cuoco della mensa scolastica alcune verdure, della carne, del pesce, visto che vi verrà richiesto di cucinare il vostro piatto preferito a partire da questi ingredienti”. Pertanto, durante il *role-play* ogni membro della coppia era chiamato ad

impersonare un ruolo differente e, grazie al supporto di alcune *conversation cards* (Figura 3), dava così vita ad un dialogo autentico in lingua inglese (<https://drive.google.com/file/d/1X8Rxf5g8hgMnkY4el63BCoqoameEliO/view?usp=sharing>). Infatti, “l'assunzione di ruoli fornisce l'occasione didattica per contestualizzare

e vivere appieno situazioni interattive, rendendo la pratica di funzioni e strutture linguistiche realistica e significativa per l'alunno" (R. Carro, G. Compagno, F. Panzica, 2012). È stata mia premura lasciare un buon grado di autonomia di scelta agli studenti rispetto al livello di difficoltà dell'attività (C. Bianchi, P. G. Corasaniti, N. Panzarasa, 2004) e, proprio per tale motivo, osservandoli in azione ho potuto notare quanto alcuni abbiano costantemente utilizzato le *conversation cards* come supporto e stimolo per conversare; altri invece, dopo averle lette, hanno preferito improvvisare e lasciarsi guidare dal compagno.

Trasformandosi in giornalisti, cuochi, ristoratori e clienti, i bambini si sono divertiti a giocare con l'inglese, ad ascoltare e parlare, ad immaginare e a drammatizzare. Proprio come emerge dalle loro parole, essi sono riusciti ad apprendere con entusiasmo, interiorizzando progressivamente e consapevolmente la lingua:

"Mi piace quando lavoriamo con i nostri compagni perché se non ricordiamo le cose loro ci aiutano e anche noi li aiutiamo se non se le ricordano" (J.)

"È divertente parlare in inglese e fare finta di essere dei cuochi o dei giornalisti" (C.)

"Maestra sai che facendo l'intervista ho scoperto quali cibi piacciono e non piacciono ai miei compagni?" (F.)

Attraverso le seguenti espressioni, ho potuto così cogliere quanto gli studenti si siano sentiti coinvolti e motivati nel provare a mettersi realmente in gioco e ad uscire dalla propria *comfort zone*.

Nonostante dialogare in lingua inglese potesse inevitabilmente costituire un ostacolo, sono rimasta assai colpita dalla loro tenacia, determinazione e curiosità. Il desiderio di raccontare qualcosa al proprio compagno è prevalso sul timore di commettere degli errori e di esporsi in prima persona. Quindi, attraverso la predisposizione di situazioni in grado di limitare il rischio personale e di promuovere un clima di fiducia, gli alunni hanno avuto l'opportunità di sentirsi più competenti, di incrementare una maggiore confidenza nei confronti della lingua e di sviluppare un forte spirito di gruppo.

In tal senso, poiché nell'apprendimento linguistico prevale un profondo carattere sociale, credo fermamente che lavorare in piccolo gruppo abbia rappresentato un valore aggiunto. L'atmosfera di cooperazione e aiuto reciproco, la partecipazione attiva degli

alunni e la consapevolezza di poter fare affidamento sugli altri hanno simboleggiato quei punti di partenza per incoraggiare l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e la prosocialità (E. Felisatti, 2006). Coerentemente, porre i bambini nella condizione di fare comunità, di aiutarsi a vicenda in un'ottica non solo di competizione ma anche di cooperazione, offre a ciascun insegnante l'occasione di imparare a riconoscerli come una risorsa fondamentale per sviluppare autonomia e personalizzazione (T. Booth, M. Ainscow, 2014). Infine, proprio perché non si possono insegnare le lingue ma si possono solamente creare le condizioni affinché qualcuno le impari (P. E. Balboni, 2014), in questi momenti destinati al *fare finta di* ho compreso quanto sia importante aspirare ad una costruzione condivisa della conoscenza in cui "se ognuno conta, ognuno può contribuire; se ognuno può contribuire allora ognuno può imparare" (M. Comoglio, M.A. Cardoso, 1996).

Tutto ciò è emerso anche durante la realizzazione del compito autentico visto che gli alunni hanno applicato le proprie risorse cognitive, relazionali ed emotive in una situazione verosimile e cooperativa. Dal momento che in questa **fase della generalizzazione degli apprendimenti** dell'intervento didattico avevo previsto delle attività mirate all'accertamento degli apprendimenti, anche il gioco "Let's play tombola!" ha rappresentato una vera e propria opportunità per poter consolidare e verificare l'acquisizione del lessico conosciuto durante il percorso. Dopo aver invitato i



Figura 4- Esempio di tabella inerente all'attività "Let's play tombola"

bambini a disegnare sul proprio quaderno una tabella caratterizzata da 27 mini *flashcards* (Figura 4), ho provveduto ad estrarre di volta in volta i vocaboli appresi. A quel punto, gli studenti sono stati chiamati a numerare le caselle seguendo l'ordine di estrazione e a mettersi alla prova

circa le conoscenze acquisite. Ho provato una grande soddisfazione quando G. ha detto "Mi sono divertita perché mi sembrava di giocare davvero a tombola ma anche perché mi ricordavo tanti nomi dei cibi". In quel momento, ho colto ancora più in profondità

quanto sia centrale presentare agli alunni delle situazioni stimolanti e, nel contempo, affrontabili con piacere e divertimento (F. Caon, S. Rukta, 2004).

Anche nel corso dell'ultima giornata dedicata al **compito autentico** ho potuto notare quanto gli alunni si siano divertiti a fare la spesa in lingua inglese, dimostrando così di saper contestualizzare quanto essi avevano appreso durante l'esperienza didattica (Figura 5). Le due classi si sono trasformate quindi in veri e propri supermercati stranieri, la *Shopping List* è diventata *Shopping bag* e gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, hanno assunto a turno i ruoli di commesso e di cliente (https://drive.google.com/file/d/1HL-9OFTKd4zOW0h3fytImLL5E_gxWS/view?usp=sharing). Al termine di tale realizzazione, è seguito un momento di scambio di sensazioni e pensieri significativi, tra cui:



“Mi è piaciuto di più fare il cliente perché mi dovevo ricordare il nome di tutti i cibi e ho messo tutta la mia spesa dentro alla borsetta” (A.)

“Mi è piaciuto di più fare il commesso perché dovevo parlare tanto in inglese e calcolare quanto costavano i cibi che il cliente mi chiedeva” (J.)



“Quando non mi ricordavo il nome dei cibi o come fare le domande chiedevo ai miei compagni e loro mi aiutavano” (S.)

Strutturando in modo funzionale il compito da assegnare al gruppo classe e allestendo i materiali necessari all'apprendimento (M. Comoglio, M.A.

Cardoso, 1996), mi sono impegnata a creare un'atmosfera di piena partecipazione, in cui ogni alunno ha appreso insieme agli altri e ha cooperato attraverso esperienze di apprendimento condivise. Inevitabilmente, la situazione di emergenza sanitaria che stiamo vivendo mi ha impedito di proporre un compito autentico che riuscisse a coinvolgere contemporaneamente i due contesti classe a causa della necessità di rispettare la normativa vigente. Al fine di ovviare a questa problematica, ho scelto comunque di connettere i due percorsi proponendo ad entrambe le classi un'intervista che ho filmato e successivamente mostrato loro.

“Qual è l’attività che vi è piaciuta di più?” “In che cosa vi sentite migliorati? “Con quale parola descrivereste il percorso che abbiamo realizzato?” sono alcune delle domande che ho proposto ai bambini e che hanno consentito loro di riflettere circa le similarità e le differenze dell’esperienza vissuta dall’altra classe.

3.2 La valutazione formativa

La valutazione autentica “si fonda sulla convinzione che l’apprendimento scolastico non si dimostra con l’accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali” (M. Comoglio, 2002). In particolare, nell’apprendimento di una lingua straniera la valutazione assume un significato specifico perché è finalizzata a fare delle previsioni sulla capacità d’uso della lingua *target*, a fornire dei *feedback* e a monitorare se la metodologia di insegnamento sia adeguata ed efficace (C. Bianchi, P. G. Corasaniti, N. Panzarasa, 2004).

In tal senso, al fine di rilevare le competenze raggiunte dagli alunni, ho adottato la prospettiva trifocale proposta da Castoldi. Poiché “la valutazione è qualcosa di molto complesso, che non si riduce ad un unico momento, ma accompagna e sostanzia l’intero processo formativo” (L. Galliani, 2015), a *livello oggettivo* le griglie di osservazione mi hanno permesso di monitorare i progressi di ogni singolo studente. Tenere memoria delle parole e delle ipotesi dei bambini si è rivelato altrettanto prezioso per verificare la comprensione e l’evoluzione dei loro pensieri (F. Alfieri, M. Arcà, P. Guidoni, 2000) e per sostare sull’effettiva significatività delle attività didattiche proposte, cogliendone i punti di forza e quelli di debolezza. Anche il compito autentico mi ha consentito di verificare, all’interno di un contesto verosimile, il livello di competenza comunicativa raggiunto dagli studenti, concedendo loro la possibilità di acquisire un maggior grado di consapevolezza circa quanto la lingua inglese fosse un potente mezzo di comunicazione. In secondo luogo, per quanto concerne la *dimensione soggettiva*, mi sono avvalsa dell’autobiografia cognitiva come strumento di autoanalisi, che ha dato ad ogni alunno l’opportunità di scoprire, descrivere, raccontare se stesso e come è diventato.

A titolo esemplificativo riporto di seguito due esempi di risposte dell’autobiografia cognitiva di E. e A.:

“Mi sento migliorata nel pronunciare le parole in inglese e nei dialoghi”

“Ho superato le difficoltà ascoltando tante volte il suono delle parole in inglese, anche l'utilizzo degli esercizi digitali mi ha aiutato molto”

Essa ha avuto dunque lo scopo di far riflettere gli alunni su quanto conoscenze, abilità e competenze fossero diventati dei saperi autentici, rielaborati, interpretati e vissuti nell'identità personale (L. Porta, 2004).

Inoltre, da un *punto di vista intersoggettivo*, la Tutor Giliola ha costituito un vero e proprio “porto sicuro” per gli studenti, in grado di offrire loro dei riscontri costruttivi.

I bambini stessi hanno potuto poi scambiarsi dei *feedback* inerenti al lavoro svolto attraverso le osservazioni effettuate durante i lavori di coppia. Infatti, al termine di ogni lezione dedicata all'acquisizione del lessico, ho proposto un'attività di valutazione tra pari utilizzando la struttura *Think pair and share* di Kagan. Nello specifico, alla mia domanda “How can I say ... in English?” gli alunni erano invitati a pensare in autonomia la possibile risposta e, successivamente, a confrontare la loro idea con quella del compagno. Qualora entrambi non fossero stati pienamente sicuri, avrebbero potuto contare anche sull'aiuto dei loro “vicini”. Questo momento destinato alla *sfida finale* ha rappresentato un'occasione significativa da un lato, per memorizzare e interiorizzare i vocaboli e, dall'altro, per far riflettere ciascun bambino su quanto avesse aiutato il compagno e su quanto, a sua volta, fosse stato aiutato.

Infine, con la rubrica valutativa (**vedi allegato 4**) sono riuscita ad integrare al meglio queste tre dimensioni, verificando così gli apprendimenti dei bambini.

Ho cercato di delineare degli indicatori che coinvolgessero “sia l'azione che gli alunni devono mettere in atto, sia il contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce” (Linee Guida, 2020). Una volta semplificati per rendere gli studenti consapevoli circa gli obiettivi da raggiungere, mi sono impegnata a condividerli interattivamente mediante un pannello caratterizzato da dodici buste della spesa. Quando i bambini acquisivano sicurezza rispetto a quanto espresso dagli indicatori, erano invitati ad inserire una *flashcard* all'interno di questi piccoli contenitori.

Ero consapevole del fatto che ciascuno studente avrebbe avuto un tempo personale per compiere queste scelte e, per tale motivo, meritava di essere rispettato.

Nel corso dell'intervento, tuttavia, dopo aver notato che la maggior parte di essi non aveva ancora inserito alcuna figurina, ho deciso di affiancare al testo scritto delle immagini che riuscissero a esplicitarne il significato e a facilitarne la comprensione (ad esempio l'indicatore "Intervengo per esprimere il mio punto di vista" è stato supportato dall'immagine di un bambino intento ad alzare la mano). Questa strategia ha simboleggiato un vero punto di svolta in quanto come hanno detto G. e S.:



Figura 6- Modalità di condivisione degli indicatori della rubrica valutativa

“Con i disegni è molto più semplice capire dove voglio inserire la figurina, prima facevo un po' di fatica perché non avevo molto tempo per leggere tutto quello che c'era scritto”

“Maestra adesso guardando l'immagine so già che figurina inserirò dopo” (Figura 6).

Tale strumento è stato quindi assai utile per monitorare il processo di comprensione degli alunni e, allo stesso tempo, per coinvolgere il soggetto nella ricostruzione dell'esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza (M. Castoldi, 2018). Dal momento che la valutazione può essere considerata come una pratica riflessiva, mi auspico che questo sia stato solo un primo tentativo per allenare la consapevolezza dei bambini circa le proprie risorse, possibilità e modalità di pensiero (Nuovi Scenari, 2018).

Coerentemente, è stata mia premura stimolare in modo costante la dimensione della partecipazione dei bambini e, proprio a partire dall'idea secondo cui la motivazione rappresenta un requisito indispensabile per l'apprendimento dell'inglese (F. Caon, 2008), ho incrementato sempre più la proposta di attività ludiche. Infatti, poiché il gioco risulta essere un'esperienza complessa e coinvolgente, non solo perché attiva il soggetto globalmente ma soprattutto perché permette a quest'ultimo di partecipare, di essere protagonista, di apprendere attraverso la pratica (F. Caon, S. Rukta, 2004), ho potuto

notare quanto grazie ad esso si siano indebolite sensibilmente le resistenze emotive verso la lingua straniera. In linea con ciò, anche lavorare in coppia o in piccolo gruppo ha offerto agli alunni l'opportunità di cimentarsi nel parlare in inglese in modo spontaneo e di sentirsi a proprio agio nei confronti di tale lingua.

Dalla tabulazione presente in allegato (**vedi allegato 5**) ho ricavato i seguenti istogrammi che suggeriscono l'evoluzione avvenuta in entrambe le classi rispetto all'indicatore "Dimostra curiosità nelle attività che gli/le sono proposte" relativo alla dimensione della partecipazione della rubrica valutativa (*Figura 7*). Come emerge dai grafici, inizialmente sia nella 3A e sia nella 3B gli alunni si collocavano su tutti e quattro i livelli mentre, al termine del percorso, la maggior parte di essi aveva dimostrato un consistente miglioramento, raggiungendo così dei livelli maggiori in termini di curiosità.

In tal senso, credo fortemente che cercare di promuovere un ruolo attivo e partecipativo dell'alunno, lasciando spazio alla sua creatività, alla dimensione ludica, all'interazione con i compagni, abbia rappresentato quel presupposto irrinunciabile sia per rispettare l'eterogeneità presente nei due contesti classe sia per rafforzare negli alunni la curiosità nei confronti del mondo dell'inglese.

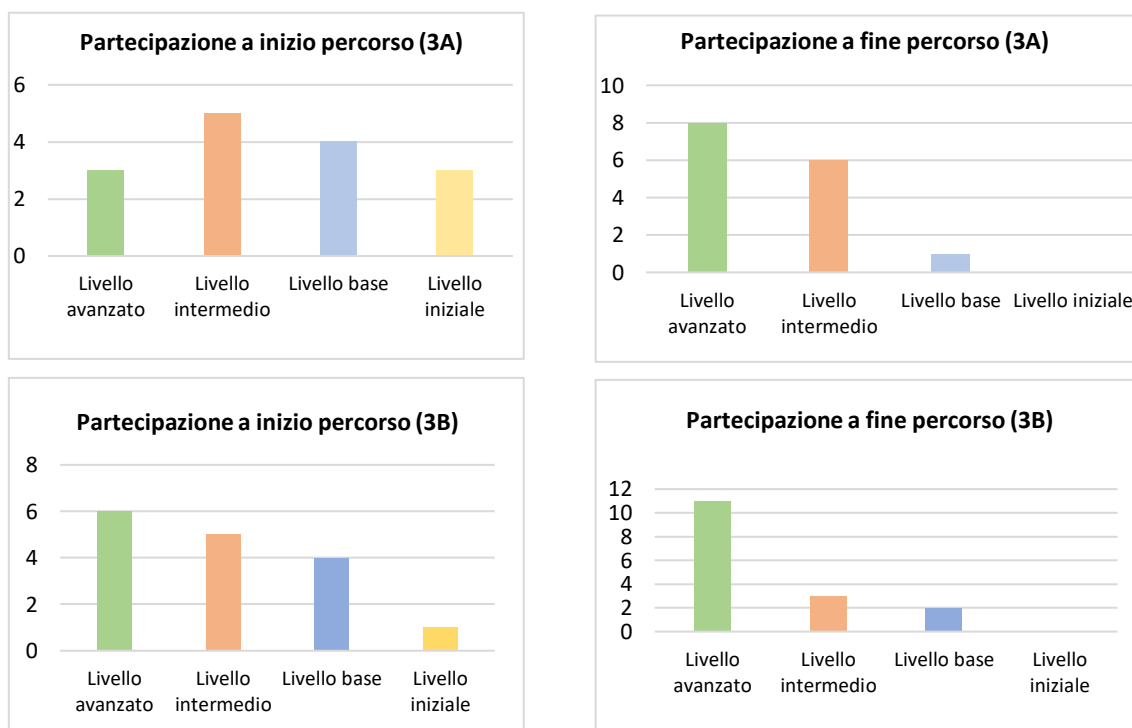


Figura 7- Evoluzione prima e dopo l'intervento didattico rispetto all'indicatore "Dimostra curiosità nelle attività che gli/le sono proposte"

Capitolo 4 – Outgoing process

4.1 Riflessione sul profilo professionale emergente

Soffermandomi ad analizzare il mio percorso di tirocinio, le emozioni si sovrappongono, i ricordi riaffiorano, i pensieri piano piano prendono forma. Riesco perciò a cogliere con piacere quanto anche quest'anno le scoperte siano state tante, così come le sfide.

In tal senso, poiché l'autovalutazione rappresenta per me quell'occasione significativa in cui ognuno ha l'opportunità di fermarsi a riflettere sulle proprie competenze acquisite e in divenire, ho compreso quanto in questi anni di tirocinio la dimensione della documentazione didattica e professionale abbia spesso simboleggiato un mio punto di debolezza. Infatti, talvolta, mi lasciavo completamente trasportare dalle dinamiche della conduzione didattica, non riuscendo ad attribuire la giusta importanza a questo momento indispensabile per la ricostruzione del senso profondo dell'intera esperienza. Operare in due classi diverse mi ha offerto la possibilità di curare proprio tale aspetto, infatti la documentazione consente di rivedersi e di auto-osservarsi ad una particolare distanza, sia spaziale che temporale (M. Cecotti, 2016).

Per tale motivo, ho deciso di catturare gli aspetti più rilevanti delle attività proposte, registrando gli scambi comunicativi tra gli alunni e fotografando il *setting* allestito, i manufatti realizzati dagli studenti e i momenti significativi dell'azione didattica.

Coerentemente, un altro strumento finalizzato a delineare le tappe salienti del mio percorso di tirocinio è stato il portfolio, il quale si è rivelato assai significativo al fine di riflettere sul mio cammino di conoscenza e di acquisizione di competenza (B. M. Varisco, 2004). Selezionando gli elementi cruciali dell'esperienza, ho cercato di monitorare costantemente la qualità del mio lavoro, di essere flessibile circa eventuali modifiche da apportare, di dare valore e di rendere esplicita la natura dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Confrontandomi con le classi 3A e 3B è stata mia premura interpretare quei segnali e quegli indizi che emergevano dai differenti contesti e dalle relazioni, declinandoli in termini di progettualità pedagogico-educativa, dal momento che quest'ultima costituisce una delle caratteristiche dell'*essere in ricerca* (M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, 2014). In linea con ciò, tra le innumerevoli competenze possedute

da un insegnante, indubbiamente quella del “saper fare ricerca” dovrebbe essere incrementata, poiché con essa si impara a guardare il mondo con gli occhi dei bambini e si colgono quelle variabili finalizzate a migliorare il processo di insegnamento-apprendimento (E. Felisatti, C. Mazzucco, 2013).

Tale ricerca si è intrecciata fin da subito con la pratica riflessiva, in quanto saper riflettere sul proprio operato, sulle scelte attuate e sui risultati ottenuti rappresenta quel *leitmotiv* della professionalità docente. Senza dimenticare che gli insegnanti sono degli *agenti riflessivi* (D. Schön, 1993), mi sono impegnata quindi ad interrogarmi sulle scelte didattiche da me proposte e a mettere in gioco le mie risorse cognitive, emotive, relazionali. Non agendo in classe solo con la testa bensì con tutte le mie emozioni, il mio linguaggio e, in generale, la mia persona (E. Damiano, 2007), ho avuto quindi la possibilità di crescere sia a livello umano che professionale, acquisendo consapevolezza circa i miei punti di forza e di criticità.

A partire da ciò, ho tentato di superare le mie debolezze e di potenziare le mie qualità in un’ottica di *outgoing process*, ossia quel processo costante che ha come scopo il miglioramento continuo (S.A. Notini, F. Isidori, 2002). Pertanto, essendo l’identità professionale dell’insegnante un costrutto dinamico e articolato che non rimane costante nel tempo ma che, al contrario, si trasforma in relazione alle esperienze, allo sviluppo personale, all’interazione con i colleghi (D. Schön, 1993), sono stati molteplici i soggetti che durante questi anni hanno contribuito ad incrementare le mie competenze professionali.

La mentore Giliola, con i suoi preziosi suggerimenti, mi ha offerto l’occasione di poter migliorare e ricalibrare di volta in volta la mia pratica didattica. Sono rimasta piacevolmente colpita dall’interscambio che si è creato tra di noi perché abbiamo collaborato e co-progettato. In questo modo, mi sono potuta avvicinare al mondo della didattica dell’inglese, il quale si è rivelato ricco, affascinante e sorprendente.

Inoltre, nel corso di quest’ultima annualità, sono stata affiancata e supportata dalle Tutor che mi hanno costantemente spronata a dare il massimo, aiutandomi a comprendere quanto fosse centrale caricare di senso ogni attività proposta, senza perdere mai di vista quel filo rosso che guida l’intera esperienza.

In generale, grazie alle Tutor e ai miei compagni del tirocinio indiretto, ho interiorizzato l'importanza dell'essere parte di un gruppo e del fare squadra, in cui sono centrali la cooperazione, la relazione e lo scambio. Questi sono degli elementi indispensabili per familiarizzare con un pensiero che evolve, sosta, si trasforma e si arricchisce con il contributo di ciascuna soggettività.

Le relazioni che ho instaurato con gli alunni, le Tutor e i miei compagni si sono rivelate dunque come quel presupposto indispensabile per crescere e maturare.

Innumerevoli volte mi sono interrogata chiedendomi *Che insegnante voglio diventare?* Ho trovato una risposta solo mettendo in atto le parole di Christensen: "Prendetevi un po' di tempo per cercare di capire qual è lo scopo della vostra vita: se ci riuscirete, sarà senz'altro la cosa più importante che avrete mai fatto" (H. Christensen, 2016).

Così come il regista si prende cura degli attori che compaiono sulla scena (A. Parola, 2012mo), in una scuola intesa come un vero e proprio palcoscenico, io desidero essere un'insegnante in grado di progettare, pianificare, coordinare e verificare l'azione didattica, prestando continuamente una particolare attenzione alle caratteristiche di ogni alunno. Solo così sarà possibile aprirsi al cambiamento, osare e assumere l'atteggiamento empatico dell'*I care*.

Bibliografia

- Alfieri, F., Arcà M., & Guidoni, P. (2000). *I modi di fare scienze. Come programmare, gestire, verificare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Amplatz, C. (1998). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Austin, J. L. (1962). *Come fare cose con le parole*. Torino: Marietti.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loesher.
- Balboni, P. E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Marsilio Editori: Venezia.
- Balbi, R. (2010). *L'apprendimento dell'inglese: proposte per la scuola primaria*. Roma: Carocci Faber.
- Bedini, S. (2018). *Racconto & Storytelling. Attualità e forme del narrare*. Firenze: Cesati.
- Bianchi, C., Corasaniti, P. G., & Panzarasa, N. (2004). *L'inglese nella scuola primaria. L'insegnamento della lingua straniera in una dimensione europea*. Roma: Carocci Faber.
- Bondioli, A. (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi per l'apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The primary English Teacher's Guide*. Regno Unito: Pearson Longman
- Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Caon, F., & S. Rukta. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Roma: Guerra Edizioni.
- Carle, E. (1994). *The very hungry caterpillar*. Regno Unito: Puffin.
- Carro, R. Compagno, G., & Panzica, F. (2012). *Inglese con la LIM nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2016). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

- Castoldi, M., Cuniberti, R. (2013). *La bottega degli insegnanti. Percorsi e strumenti per la valutazione del tirocinio formativo*. Torino: Ananke.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Christensen, H. (2016). *Dove il tempo non era mai stato*. Firenze: LoGisma.
- Comoglio, M. (2002). *La valutazione autentica*. Trento: Riviste Erickson.
- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., Mazzucco C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Francescato, D., Putton, A., & Cudini, S., (2003). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Fumarco, G. (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Roma: La Scuola
- Giorda, C. (2006). *La geografia alla scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*. Roma: Carocci.
- Guardini, R. (2017). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Guigoni, A. (2009). *Antropologia del mangiare e del bere*. Pavia: Edizioni Altravista.
- Isidori, F., & Notini, S. A. (2002). *Racconti, nonsense e altro. Proposte di didattica della lingua inglese nella scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

- Montanari, M. (2004). *Il cibo come cultura*. Bari: Editori Laterza.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: CLEUP.
- Parola, A. (2012). *Regia educativa. L'insegnante osservatore tra percorsi in ricerca, linguaggi e strategie*. Roma: Aracne.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Invito al viaggio. Roma: Anicia.
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento, apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pianta, R.C. (2001). *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Porta, L. (2004). *Autobiografie a scuola. Un metodo maieutico*. Milano: Franco Angeli.
- Santipolo, M. (2010). *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers (PDF): A handbook of activities and classroom language*. China: Oxford University Press.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.

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

Venera, A. M. (2016). *Let's play with English. Giochi per sviluppare le competenze lessicali e narrative*. Trento: Erickson.

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

Sitografia

Rivoltella, P.C. (2020). Il Manifesto. Didattica a distanza, ecco i punti chiave. Ultima consultazione: 02/05/2021. From <https://www.avvenire.it/economia/pagine/il-manifesto-didattica-a-distanza-ecco-i-punti-chiave?fbclid=IwAR33bUXbLpldwC1JqL0PVJx6DwyFniw7Q-wpVVrK9LqnIhxZrVtgfVhFtg>
Sito scolastico. Ultima consultazione 17/05/2021, from https://www.icchiampo.edu.it/aaa/pages/page_details.php?page_id=1

Principali fonti normative

Common European Framework of Reference for Languages 2001

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"

Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"

Linee Guida "La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria" del 4/12/2020

Nuove "Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2014

Nuovi Scenari del 2018

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

Documentazione scolastica

Circolari scolastiche 2020-2021

Piano Triennale dell'Offerta Formativa A.S. 2019-2022

Protocollo scolastico di sicurezza Covid-19

Allegati

Allegato 1- Estratto del diario di bordo

24 Novembre 2020

Attualmente mi trovo in Erasmus in Danimarca, per tale motivo non ho ancora potuto dare avvio all'esperienza di tirocinio diretto. Tuttavia, nonostante questo, desideravo avere la possibilità di poter conoscere i bambini delle classi in cui svolgerò il mio intervento, con lo scopo di spiegare loro che cosa stessi facendo all'estero e di comunicare loro che presto ci saremmo potuti incontrare. Ho desiderato creare un clima di conoscenza, di attesa e di relazione a distanza, in modo da stimolarli e motivarli circa l'intervento che proporrò loro. La Tutor Giliola ed io abbiamo organizzato un incontro su zoom. Gli alunni di entrambe le classi si sono sbizzarriti nel propormi numerose domande, in questo modo è nata una sorta di intervista per conoscermi meglio. Dopo aver soddisfatto le loro curiosità, ho chiesto ai bambini: "Vi piace l'inglese? Perché?". La maggior parte delle risposte è stata affermativa ed è emerso quanto si divertano nello svolgere attività musicali, corporee e laboratoriali per acquisire al meglio la lingua inglese. Queste risposte mi hanno permesso di comprendere quanto l'utilizzo di una didattica ludica e laboratoriale favorisca l'apprendimento dell'inglese. Inoltre, la mia esperienza all'estero sta rappresentando quel valore aggiunto che mi sta facendo intuire quanto sia necessario offrire agli studenti gli strumenti per contestualizzare una lingua, sapendola così utilizzare nella propria quotidianità. Al termine di questo incontro mi sento davvero pronta ad affrontare questo nuovo percorso, in questi mesi ho riflettuto su quanto questa situazione di emergenza sanitaria mi abbia permesso di rivalutare il ruolo delle tecnologie. Sono grata di aver avuto l'occasione di conoscere i bambini, anche se è distanza.

Allegato 2- Format della macro-progettazione

TITOLO: MY MOUTH IS WATERING. Alla scoperta del lessico del cibo in inglese e delle *functions* connesse

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

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

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

Competenza linguistica: prevede la conoscenza del vocabolario di lingue diverse dalla propria, con conseguente abilità nel comunicare sia oralmente che in forma scritta. Infine, fa parte di questa competenza anche l'abilità di inserirsi in contesti socio-culturali diversi dal proprio

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

La disciplina di riferimento del mio intervento didattico è l'inglese. Come emerge dalle Indicazioni Nazionali, l'apprendimento della lingua inglese consente al bambino di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale. Inoltre, gli permette di acquisire gli strumenti strettamente funzionali al fine di esercitare una cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, ossia una società complessa, globalizzata e multietnica. Grazie alla possibilità di accostarsi a più lingue, lo studente acquisisce consapevolezza circa la varietà dei mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. Apprendere la lingua inglese quindi soddisfa la naturale propensione di ogni bambino di "comunicare, socializzare, interagire e fare con la lingua" (Nuovi Scenari, 2018).

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

I traguardi concernenti la disciplina inglese sono riconducibili al Livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa:

- L'alunno comprende brevi messaggi orali relativi ad ambiti familiari;
- Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine;

Obiettivo/i di apprendimento *(solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

Ascolto (comprensione orale)

-Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano, pronunciati chiaramente e lentamente relativi a se stesso, ai compagni, alla famiglia.

Parlato (produzione e interazione orale)

-Interagire con un compagno per presentarsi e/o giocare, utilizzando espressioni e frasi memorizzate adatte alla situazione

-Produrre frasi significative riferite ad oggetti e a situazioni note.

Ambito tematico (*di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento*)

Il mio percorso didattico si è focalizzato sulla tematica del cibo in inglese, in particolare sul lessico (*fruit and sweets, vegetables and protein food, grains and drink*) e sulle *functions* strettamente connesse a tale argomento (*Do you like? Can I have? How much is it?*)

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (*in relazione al traguardo indicato*)

Gli alunni delle classi 3A e 3B sono di madrelingua italiana e il loro numero è contenuto, infatti sono rispettivamente 15 e 16. Questo rappresenta un vero e proprio punto di forza, poiché nel corso di ogni giornata è possibile dedicare spazio alle molteplici occasioni di scambio e di dialogo. In entrambe le classi gli studenti presentano stili eterogenei di apprendimento. A livello generale, è significativo sottolineare che tutti gli studenti risultano ben inclusi all'interno del gruppo classe. In particolare, grazie all'osservazione delle attività proposte nelle ore scolastiche dedicate all'inglese, ho notato che i bambini partecipano attivamente, infatti proprio "il gioco ha la funzione di mantenere alto il livello di motivazione negli studenti e di creare ambienti di apprendimento interattivi e accoglienti (A. M. Venera, 2016). Nonostante il ricorso a queste strategie didattiche, dal confronto con la Tutor ho appreso che talvolta i bambini presentano delle difficoltà nel contestualizzare il lessico appreso e si interrogano sul perché sia necessario studiare l'inglese a scuola. A partire da ciò, io e l'insegnante abbiamo scelto di proporre un percorso di tirocinio che offra agli alunni la possibilità di vivere delle esperienze significative, in grado di immergerli nella dimensione della lingua inglese e di motivarli ad utilizzare i mezzi linguistici acquisiti (S. A. Notini, F. Isidori, 2007).

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

Durante il primo incontro ho presentato la situazione problema che ha dato avvio al mio intervento didattico. Inizialmente, ho condiviso con gli alunni qualche aneddoto circa l'esperienza che ho vissuto in Danimarca e ho proposto delle domande in grado di stimolare la loro curiosità e la loro motivazione:

"A voi bambini piace viaggiare? Perché?" "Siete mai stati in Danimarca? O in generale in altri Paesi?" "Vi piacerebbe visitare questo Paese?"

Grazie alla riflessione circa quelle parole inglesi che sono diventate parte della nostra quotidianità (bar, selfie, videogame...), alla condivisione della mia iniziale difficoltà nel recarmi al supermercato in Danimarca e alla visione del video realizzato dalla mia amica danese, gli alunni hanno scoperto la tematica del percorso, ossia il cibo in inglese. A quel punto, per incuriosirli maggiormente, ho detto loro: "Immaginate di fare un viaggio in Danimarca o in un altro Paese in cui si parla inglese e di dover andare al supermercato per fare la spesa: come vi comportereste? Che cosa vi servirebbe per comunicare?" Proprio a partire da questo momento di confronto gli alunni hanno iniziato a comprendere che il lessico del cibo in inglese e le espressioni strettamente connesse (*functions*) sono indispensabili per "sapere una lingua", ossia per utilizzarla adeguatamente in relazione alle differenti situazioni e per riuscire ad adoperarla per interagire con culture diverse (R. Carro, G. Compagno, F. Panzica, 2012).

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

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

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

Dopo aver scoperto il lessico del cibo in inglese e le functions strettamente connesse a tale tematica, i bambini hanno avuto l'opportunità di contestualizzare ciò che è stato appreso in una situazione verosimile. In particolare, le classi 3A e 3B si sono trasformate in veri e propri supermercati stranieri, in cui l'inglese è il mezzo di comunicazione che consente alle persone di diversa nazionalità di comunicare e di esprimersi. Attraverso l'attività di role-play gli alunni hanno assunto ruoli differenti (commesso e cliente) e hanno potuto esercitare la propria abilità interattiva in lingua inglese. Questo momento dedicato alla simulazione ha rappresentato dunque un'occasione per comprendere che "la cooperazione è il segreto per garantire la riuscita della simulazione stessa" (L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi, 2015).

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

Al fine di rilevare gli apprendimenti, ho scelto di utilizzare l'ottica trifocale di Castoldi. Per tale ragione utilizzerò:

- Griglie osservative
- Diario di bordo
- Artefatti prodotti dagli alunni
- Appunti personali
- Protocolli dei bambini
- Compito autentico
- Controlli informali
- Autobiografia cognitiva
- Simulazioni di coppia
- Feedback da parte della mentore
- Strumenti di autovalutazione
- Rubrica valutativa

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Fasi di lavoro	Ambiente/i di apprendimento	Metodologie	Tecnologie	Attività
Fase di esplorazione 2 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi Durante la visione del video i bambini sono disposti in semicerchio	- Modello orientato al processo - Metodo interrogativo-socio costruttivo - Metodologie costruttive - Format: lezione frontale narrativa; lezione attiva con scambio e dibattito - Tecniche: argomentazione e discussione; brainstorming	- Proiettore scolastico - Computer - Google Earth - Genially - Fotografie e oggetti legati alla Danimarca - Cartellone - Artefatti con termini inglesi (brochure, menu, scontrini) - Materiale scolastico	Attività iniziale finalizzata all'introduzione del percorso - Presentazione personale e racconto del viaggio in Danimarca - Attività "The English Hunt": ricerca di termini inglesi all'interno di artefatti culturali (riflessione sull'utilizzo della lingua inglese nella quotidianità) - Lancio della situazione problema - Visione del video di Amanda (compagna Erasmus) per scoprire la tematica del percorso - Condivisione dei criteri di valutazione
Fase di acquisizione e sviluppo degli apprendimenti 6 ore	Classe con disposizione ordinaria dei banchi	- Modello orientato al processo e al prodotto - Metodo socio-costruttivo e laboratoriale - Metodologie costruttive e ludiche - Format: lezione attiva con scambio e dibattito - Tecniche: argomentazione e discussione; storytelling; total physical response; cooperative (<i>peer tutoring e peer collaboration</i>)	- Albo illustrato "The very hungry caterpillar" - Proiettore scolastico - Computer - Video - <i>Flashcards</i> - Materiale scolastico - <i>Magic storybox</i>	Attività finalizzate alla familiarizzazione e alla memorizzazione del lessico del cibo in inglese - Lettura dell'albo illustrato - Scoperta degli alimenti in lingua inglese (<i>fruit and sweets, vegetables and protein food, grains and drink</i>) - Attività di ripetizione con diverse intonazioni - Attività corporee ("Fruit and sweets salad", "Stand up", "Close your eyes and open your eyes") - Attività della <i>shopping list/shopping bag</i> - Struttura di Kagan "Think pair and share"

<p>Fase di consolidamento degli apprendimenti 3 ore</p>	<p>Classe con disposizione dei banchi a coppia</p>	<p>- Modello orientato al processo e al prodotto - Metodo socio costruttivo e laboratoriale - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito e lezione integrativa - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche attive (<i>role-play</i> e simulazioni)</p>	<p>- Proiettore scolastico - Computer - Video - <i>Flashcards</i> - Materiale scolastico</p>	<p>Attività finalizzate al consolidamento e alla contestualizzazione del lessico (introduzione delle <i>functions</i>)</p> <p>- Visione di video propedeutici all'utilizzo delle <i>functions</i> ("Do you like...?", "Can I have...?", "How much is it?") - Simulazioni in coppia riferite a situazioni verosimili - Confronto collettivo sulle attività</p>
<p>Fase della generalizzazione degli apprendimenti 4 ore</p>	<p>Classe con disposizione ordinaria dei banchi</p> <p>Classe allestita come un supermercato</p>	<p>- Modello orientato al prodotto - Metodo laboratoriale - Metodologie socio-costruttive - Format: lezione attiva con scambio e dibattito e lezione integrativa - Tecniche: argomentazione e discussione; tecniche attive (<i>role-play</i> e simulazioni)</p>	<p>- Proiettore scolastico - <i>Flashcards</i> - Computer - Materiale scolastico</p>	<p>Attività finalizzate all'accertamento degli apprendimenti</p> <p>- Attività "Tombola" per verificare l'acquisizione del lessico - Attività di creazione di una dispensa alimentare - Realizzazione del compito autentico (fare la spesa in lingua inglese utilizzando il lessico e le <i>functions</i> appresi) - Momento di riflessione finale</p>

Allegato 3- Analisi SWOT

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio Del 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<p>STUDENTE (tirocinante)</p> <p>SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)</p> <p>CONTESTO</p> <p>PROJECT WORK</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivazione personale in relazione alla tematica dell'intervento - Forte interesse legato alla didattica dell'inglese e, più in generale, verso la lingua inglese - Partecipazione ad un corso concernente l'acquisizione di una corretta pronuncia inglese - Materiali e supporti didattici relativi ai corsi universitari "Didattica dell'italiano L2" e "Lingua inglese 5" - Esperienza Erasmus che è strettamente connessa alla disciplina del mio intervento di tirocinio - Intervento dell'amica danese, che rappresenta un valore aggiunto per avvicinare i miei alunni a questo contesto estero - Buona connessione Internet a livello di plesso - Presenza di spazi esterni ampi (cortile e giardino) - In entrambe le classi è presente "lo spazio delle confidenze" per raccontare degli episodi personali e significativi - Conduzione dell'intervento in due classi differenti - Gli alunni sono molto curiosi circa la mia esperienza Erasmus - Gli alunni di entrambe le classi risultano molto partecipativi e coinvolti nelle attività 	<ul style="list-style-type: none"> - Periodo storico caratterizzato da una situazione di emergenza sanitaria - La situazione scolastica può cambiare repentinamente (DAD) - Progettazione dell'intervento in relazione alla normativa vigente per diminuire il rischio di contagio - Poche ore di osservazione, a causa del mio rientro in Italia a metà Dicembre - Necessità di utilizzare costantemente la mascherina (il tono di voce di alcuni bambini è basso) - Gli oggetti e i materiali devono essere costantemente igienizzati - Mantenere la distanza interpersonale limita il contatto fisico con gli studenti - Assenza della LIM - Il proiettore non è presente in ogni classe - Non è possibile utilizzare l'aula informatica - Alcuni bambini hanno poca dimestichezza con l'utilizzo delle tecnologie - Non è possibile creare un <i>reading storycorner</i> (angolo di lettura) a causa della normativa vigente - L'ampiezza di entrambe le classi è limitata, così come la possibilità di muoversi liberamente in esse - Difficoltà nel proporre lavori di gruppo

	<ul style="list-style-type: none"> - Gli studenti sono abituati ad utilizzare metodologie ludiche e attive nelle ore dedicate alla lingua inglese - Presenza di bambini bilingui - Preconoscenze degli alunni in relazione all'argomento che tratterò - Utilizzo di metodologie attive e ludiche che permettono un'acquisizione più piacevole della lingua inglese (il filtro affettivo è abbassato) - Riprogettazione del percorso in relazione ai bisogni e alle esigenze dei bambini - L'esperienza di conduzione dell'intervento a distanza che ho svolto l'anno precedente può rappresentare un punto di forza, nell'eventualità che si ripresenti la DAD o la DDI - Buon rapporto con la Tutor - Disponibilità, accoglienza e preparazione della Tutor - Possibilità di scambio e di confronto con la Tutor - Lavoro in <i>team</i> tra colleghi - Intervista alla coordinatrice di plesso - Confronto con la coordinatrice di plesso circa la didattica dell'inglese - Disponibilità del Dirigente Scolastico di accettare i tirocinanti - Collaborazione con i miei compagni di tirocinio indiretto e disponibilità delle Tutor Nadia e Silvia 	<ul style="list-style-type: none"> - I bambini più timidi faticano a partecipare (con le attività proposte e l'approccio ludico riuscirò a favorire il loro coinvolgimento?) - Impossibilità di un contatto e di un confronto diretto tra le due classi - Livelli di apprendimento molto differenti nelle due classi
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Riferimento alle Indicazioni Nazionali, ai Nuovi Scenari, alle Competenze Chiave Europee e al <i>Common European Framework</i> 	
ELEMENTI ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
<p>SOGGETTI ESTERNI</p> <p>CONTESTI</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborazione con la ragazza danese che entrerà in contatto con gli alunni per introdurre loro la tematica del percorso e per far conoscere loro il contesto danese - Collaborazione con i genitori, soprattutto per quanto concerne la parte tecnologica del mio progetto (attività su <i>Learning Apps</i> e su <i>Google Classroom</i>) - Possibilità di utilizzare Internet per avvicinare i bambini alla dimensione della lingua inglese (canzoni e video autentici in lingua) - Disponibilità da parte della scuola di supportare gli alunni che non hanno dispositivi elettronici (utili soprattutto nella situazione di didattica a distanza) - Possibilità di confrontarmi con altre insegnanti di inglese circa la progettazione e la conduzione del mio intervento 	<ul style="list-style-type: none"> - Impossibilità di chiamare soggetti esterni - Eventualità che alcuni studenti non possano seguire il mio percorso, qualora la modalità fosse a distanza - Peggioramento dell'emergenza sanitaria che potrebbe comportare la chiusura dell'IC - Possibilità che la classe venga messa in quarantena - Rischio che io stessa debba effettuare un periodo di quarantena

Allegato 4- Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
ASCOLTO E COMPRENSIONE (abilità ricettiva)	Ascolto e comprensione di brevi messaggi relativi ad ambiti familiari	<ul style="list-style-type: none"> - Presta attenzione alle consegne e agli interventi dei compagni - Interviene rispettando i turni di parola - Risponde a delle semplici domande - Indica un'immagine/ <i>flashcards</i> richiesta - Interpreta un messaggio con il corpo e il movimento - Comprende globalmente un messaggio, cogliendone le informazioni essenziali 	L'alunno/a ascolta e comprende il lessico e le funzioni comunicative in autonomia e in modo consapevole	L'alunno/a ascolta e comprende il lessico e le funzioni comunicative in autonomia	L'alunno/a ascolta e comprende il lessico e le funzioni comunicative con delle facilitazioni (supporti visivi, uditivi, cinestetici)	L'alunno/a ascolta e comprende il lessico e le funzioni comunicative con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni
ARRICCHIMENTO LESSICALE (abilità linguistica)	Interiorizzazione e contestualizzazione e del lessico	<ul style="list-style-type: none"> - Riconosce il lessico appreso all'interno di canzoni, immagini e video - Coglie il significato del lessico proposto - Memorizza e utilizza il lessico legato al cibo in inglese in modo appropriato alle attività proposte 	L'alunno/a dimostra di aver memorizzato il lessico e di utilizzarlo nelle attività in modo autonomo e consapevole	L'alunno/a dimostra di aver memorizzato il lessico e di utilizzarlo nelle attività in modo autonomo	L'alunno/a dimostra di aver memorizzato il lessico e di utilizzarlo nelle attività con delle facilitazioni (supporti visivi, uditivi, cinestetici)	L'alunno/a dimostra di aver memorizzato il lessico e di utilizzarlo nelle attività con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni
PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE (abilità produttiva)	Interazione e produzione in brevi scambi comunicativi	<ul style="list-style-type: none"> - Interagisce nelle attività dimostrando una padronanza 	L'alunno/a interagisce e comunica in modo autonomo e consapevole	L'alunno/a interagisce e comunica in modo autonomo utilizzando il	L'alunno/a interagisce e comunica utilizzando il lessico e le <i>functions</i>	L'alunno/a interagisce e comunica utilizzando il lessico e le <i>functions</i> con

		<p>dei contenuti appresi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunica in modo comprensibile e in scambi di informazioni semplici e di routine - Pone delle domande coerenti con il percorso presentato - Interviene nell'interazione di coppia/di gruppo, rispettando le regole condivise e avvalendosi di espressioni e frasi legate al cibo in inglese 	utilizzando il lessico e le <i>functions</i> appresi	lessico e le <i>functions</i> appresi	appresi con il supporto di alcune facilitazioni (supporti visivi, uditivi, cinestetici)	l'aiuto dell'insegnante e dei compagni
PARTECIPAZIONE	Partecipazione alle attività apportando il proprio contributo	<ul style="list-style-type: none"> - Dimostra curiosità nelle attività che gli sono proposte - Assume un atteggiamento o propositivo, intervenendo per apportare il proprio contributo - Si relaziona in modo positivo con i compagni e l'insegnante 	L'alunno/a partecipa alle attività in modo attivo e sicuro	L'alunno/a partecipa alle attività con costanza	L'alunno/a partecipa alle attività con delle facilitazioni (sollecitazione dell'insegnante)	L'alunno/a partecipa alle attività con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni
COOPERAZIONE IN COPPIA	Cooperazione nelle attività di <i>role-play</i> al fine di simulare degli scambi comunicativi verosimili	<ul style="list-style-type: none"> - Supporta e aiuta il compagno - Riconosce e valorizza l'apporto del compagno 	L'alunno/a coopera con il compagno in autonomia e consapevolezza	L'alunno/a coopera con il compagno in autonomia	L'alunno/a coopera con il compagno avvalendosi di alcune facilitazioni	L'alunno/a coopera con il compagno se supportato dall'insegnante

Allegato 5 – Tabulazione dati classe 3A e 3B

Dimensione	Criterio	Indicatore	Alunni	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale	
Partecipazione	Partecipazione alle attività apportando il proprio contributo	Dimostra curiosità nelle attività che gli/le sono proposte	Endrit	X	X			
			Aurora		X X			
			Yaya		X	X		
			Alessandro		X			X
			Noemi C.	X		X		
			Enrico		X	X		
			Maria		X			X
			Tommaso	X		X		
			Timothy				X	X
			Melissa	X	X			
			Augusta	X X				
			Kristian	X X				
			Gregorio	X X				
			Francesco		X X			
Caterina	X	X						

Dimensione	Criterio	Indicatore	Alunni	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale	
Partecipazione	Partecipazione alle attività apportando il proprio contributo	Dimostra curiosità nelle attività che gli/le sono proposte	Angelo		X	X		
			Amy		X X			
			Linda				X X	
			Filippo	X X				
			Jacopo	X X				
			Noemi F.	X	X			
			Emma	X X				
			Michele	X			X	
			Joshua				X	X
			Gabriele R.		X	X		
			Gabriele M.	X	X			
			Khadija	X X				
			Sofia	X X				
			Andrea R.	X	X			
			Andrea S.	X X				
Gabriele S.	X	X						

Legenda:

X: situazione iniziale (Febbraio 2021)

X: situazione finale (Aprile 2021)