



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

---

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Tesi

**Maestri fuori-classe**

Gli effetti della formazione outdoor  
su atteggiamenti e competenze degli insegnanti

Relatrice  
Prof.ssa Lorena Rocca

Laureando  
Enrico Forcher  
Matricola: 1168946

Anno accademico: 2022/2023



## Sommario

<b>Introduzione.....</b>	<b>III</b>
<b>1. Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile .....</b>	<b>1</b>
1.1 <i>L'Agenda 2030 e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile .....</i>	1
1.2 <i>L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile .....</i>	4
1.2.1 <i>La visione top-down dell'ESD e il confronto con l'Educazione ambientale.....</i>	6
1.2.2 <i>L'ESD come Obiettivo e come strumento per realizzare l'Agenda 2030 tramite la formazione degli insegnanti.....</i>	9
1.3 <i>Gli SDG e l'ESD nella normativa italiana .....</i>	11
1.3.1 <i>Le Linee guida 2009 e 2014 .....</i>	12
1.3.2 <i>La Conferenza Nazionale Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile.....</i>	14
1.3.3 <i>La SNSS e il Piano per l'educazione alla sostenibilità .....</i>	16
1.3.4 <i>Lo stato attuale: le Linee guida per l'educazione civica e la formazione continua.....</i>	18
<b>2. L'Outdoor Education e la Didattica della Geografia.....</b>	<b>23</b>
2.1 <i>L'Outdoor Education.....</i>	23
2.1.1 <i>La pedagogia della natura .....</i>	24
2.1.2 <i>Didattica della natura.....</i>	26
2.2 <i>L'Outdoor Education e la didattica della Geografia .....</i>	30
2.2.1 <i>La Place-Based Education .....</i>	31
2.3 <i>L'ESD, la Geografia e l'Outdoor Education.....</i>	33
<b>3. La formazione degli insegnanti e la Formazione Outdoor.....</b>	<b>41</b>
3.1 <i>La Formazione Outdoor.....</i>	43
3.2 <i>La FO nella formazione per insegnanti e educatori.....</i>	47
3.2.1 <i>L'educatore prende il largo .....</i>	49
3.2.2 <i>L'uscita sul campo nel laboratorio di Didattica della Geografia in Italia .....</i>	52
<b>4. Gli atteggiamenti degli insegnanti .....</b>	<b>57</b>
4.1.1 <i>La modificabilità degli atteggiamenti .....</i>	62
4.2 <i>Le precedenti ricerche in merito agli atteggiamenti degli insegnanti sulla Didattica della Geografia e sull'Outdoor Education .....</i>	69
4.2.1 <i>Gli atteggiamenti di insegnanti scozzesi nei confronti dell'OE e del suo utilizzo per l'ESD .....</i>	70
4.2.2 <i>Gli atteggiamenti di studenti universitari svizzeri nei confronti dell'EE e dell'ESD.....</i>	73
4.2.3 <i>Gli atteggiamenti di insegnanti di Singapore in merito all'integrazione della PBE nell'OE .....</i>	75
4.2.4 <i>Gli atteggiamenti di insegnanti italiani in servizio non abilitati nei confronti della Geografia e della sua didattica .....</i>	77
<b>5. Gli atteggiamenti e i bisogni formativi di insegnanti italiani nell'ambito della Geografia e dell'Outdoor Education.....</b>	<b>83</b>
5.1 <i>Domande di ricerca, ipotesi e oggetti di studio .....</i>	84
5.2 <i>La procedura, gli strumenti e il campione .....</i>	86

5.2.1 Il questionario .....	90
5.2.2 Le interviste .....	95
5.2.3 Le proprietà sociografiche del campione.....	97
5.2.4 Modalità di analisi dei dati .....	99
<b>5.3 I risultati delle domande chiuse del questionario.....</b>	<b>104</b>
5.3.1 Vissuto geografico e dimensione affettiva .....	105
5.3.2 Dimensione cognitiva .....	114
5.3.3 Dimensione comportamentale.....	124
<b>5.4 La risposta alle domande di ricerca .....</b>	<b>129</b>
5.4.1 Gli atteggiamenti degli insegnanti verso la Geografia, la sua didattica e l'OE .....	130
5.4.2 I benefici e i costi percepiti dai docenti in merito all'OE .....	145
5.4.3 L'effetto percepito della formazione sugli atteggiamenti e sulle competenze didattico-geografiche .....	151
5.4.4 I bisogni formativi percepiti e i bisogni formativi primari.....	155
<b>5.5 Come incentivare l'utilizzo dell'OE negli insegnanti di Geografia? .....</b>	<b>158</b>
<b>6. Conclusione: l'insegnante competente nell'educazione geografica outdoor allo sviluppo sostenibile e la Formazione Outdoor .....</b>	<b>161</b>
6.1 L'insegnante competente nell'educazione geografica outdoor allo sviluppo sostenibile .....	162
6.2 Il ruolo della Formazione Outdoor .....	168
6.3 Possibili aree di ricerca futura.....	170
<b>Bibliografia.....</b>	<b>173</b>
<b>Allegati .....</b>	<b>185</b>
Allegato 1 – Il questionario .....	185
Allegato 2 – Il protocollo delle interviste.....	196

## **Legenda delle principali sigle e abbreviazioni utilizzate**

AIIG: Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

Carta: Carta dell'educazione ambientale (MATTM & MIUR, 2016).

CLT: *construal level theory*.

CSPI: Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

ESD: Educazione allo Sviluppo Sostenibile (*Education for Sustainable Development*).

FO: Formazione *Outdoor*.

ICT: *Information and Communications Technology*, o tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

IGU: International Geographical Union.

*Indicazioni nazionali: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (AA.VV., 2012).

*International Charter: International Charter on Geographical Education* IGU Commission on Geographical Education, 1992, 2016).

*Linee guida: Linee guida per l'educazione ambientale e alla sostenibilità* (MIUR & MATTM, 2009, 2014).

MATTM: Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare.

MI: Ministero dell'Istruzione.

MIM: Ministero dell'Istruzione e del Merito.

MIUR: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

OE: *Outdoor Education*.

PBE: *Place-based education*.

r.d.a.: risposta ad una domanda aperta.

SDG: Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals*).

SFP: Scienze della Formazione Primaria.

SNSS: *Strategia di Sviluppo Nazionale* (MATTM, 2017).



## ***Introduzione***

Il mondo di oggi è caratterizzato dalla presenza di problemi complessi, urgenti e di portata planetaria. Le ultime estati ne sono una dimostrazione: i costanti eventi climatici “unici” e “irripetibili” sono la testimonianza che la lotta al cambiamento climatico non è più derogabile. Un altro esempio riguarda la sempre più rapida frequenza con cui si succedono crisi economiche che dovrebbero essere “generazionali”, aumentando la disuguaglianza sociale nella popolazione. Di fronte a tali questioni, come si deve porre l’insegnante? Quali sono le competenze che deve avere per formare nuove generazioni in grado di affrontare questi temi, ma anche per poter partecipare alla loro risoluzione in prima persona? Come dovrebbe caratterizzarsi la professionalità docente?

Le organizzazioni internazionali affermano che possibili soluzioni a questi problemi richiedono di ripensare il concetto di sviluppo da una prospettiva più sostenibile. Sono infatti questioni troppo ampie e complesse per poter essere risolte utilizzando i paradigmi a cui abbiamo fatto riferimento fino a questo momento. Per questo motivo le Nazioni Unite (2015) hanno indicato 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile che affrontano le sfide più ampie e importanti del nostro tempo. In questi Obiettivi, l’educazione assume un doppio ruolo: da un lato è essa stessa un Obiettivo, finalizzato alla realizzazione di un’istruzione di qualità; dall’altro essa è anche il principale strumento da utilizzare per riuscire a soddisfare tutti gli altri Obiettivi. Le indicazioni internazionali, pertanto, stabiliscono che il docente dev’essere competente nell’ambito della sostenibilità e nell’Educazione allo Sviluppo Sostenibile.

Come dev’essere attuata tale educazione alla sostenibilità? Sicuramente dev’essere inter- e multidisciplinare, ma vi è una disciplina in particolare che ha le caratteristiche epistemologiche necessarie per avanzare una forte candidatura al ruolo di coordinamento, di perno attorno al quale tutte le materie possono far riferimento: la Geografia (Giorda & di Palma, 2010). Quest’ultima, infatti, presenta affinità con lo studio dello sviluppo sostenibile a livello di oggetti di ricerca, di strumenti e di linguaggi; inoltre, essa possiede la capacità di saper sintetizzare saperi provenienti da ambiti differenti. L’insegnante deve quindi essere competente in Geografia e nella sua didattica, sapendola realizzare da un punto

di vista sostenibile. Il suo profilo professionale deve includere conoscenze, abilità e atteggiamenti nell'ambito dell'educazione geografica allo sviluppo sostenibile.

L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile può inoltre essere attuata attraverso l'*Outdoor Education* per renderla più significativa. Si tratta di un approccio che non si limita alla proposta di attività "all'aria aperta", ma che si deve tradurre in un'educazione "nei luoghi fuori dalla porta". Essa, infatti, si può sì compiere nella natura, per riflettere sulla dimensione ambientale dello sviluppo sostenibile, ma può anche essere attuata nel quartiere o all'interno di edifici esterni alla scuola quali musei o municipi, o in spazi scolastici condivisi: in questo modo è possibile analizzare le dimensioni economica e sociale della sostenibilità. Deve inoltre essere un'educazione attiva, fondata sul *learning by doing*, dando la possibilità al bambino di imparare a prendersi cura del suo pianeta sperimentando tale processo in prima persona, aiutato dai compagni e dall'insegnante. In tale approccio il collegamento fra *indoor* e *outdoor* è vitale: si esce dal contesto scolastico per mettere in pratica ciò che si è imparato in aula, e vi si rientra per riflettere sulle azioni adottate. È infine un'educazione ai luoghi, perché sviluppare un senso di attaccamento sicuro agli spazi in cui si vive è il primo passo per sviluppare un attaccamento sicuro al nostro pianeta, ed essere in questo modo motivati a prendersene cura. Il docente, pertanto, dev'essere competente anche nell'*Outdoor Education*, nei suoi strumenti e nei suoi approcci, sapendo come proporla da un punto di vista sostenibile. Nel suo profilo professionale vanno introdotte conoscenze, abilità e atteggiamenti legati all'educazione *outdoor* allo sviluppo sostenibile.

Nell'ottica dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile è quindi necessario incentivare l'utilizzo dell'*Outdoor Education* negli insegnanti di Geografia. Per comprendere come sia possibile, è però necessario rispondere prima ad altre domande: quali sono gli atteggiamenti dei docenti verso tale approccio educativo? C'è la volontà di utilizzarlo? Se c'è e non viene fatto, quali sono gli ostacoli che ne impediscono l'adozione? L'ipotesi proposta in questa tesi è che vi sia un legame fra il fare esperienza di *Outdoor Education* da studente o lo sperimentare tale approccio quando si è insegnanti e lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso di essa. Il suo utilizzo viene però influenzato da fattori ulteriori, alcuni legati al contesto, ma anche dalla mancanza di una formazione adeguata.



Se tale ipotesi venisse verificata, quali potrebbero essere allora le modalità di formazione più adeguate? Come dare l'opportunità ai futuri insegnanti di costruire delle competenze nell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile? La proposta che viene sviluppata in questo lavoro è di utilizzare la Formazione *Outdoor*, in quanto essa permetterebbe ai docenti sia di sperimentare in prima persona le esperienze da proporre ai loro futuri studenti, sia di sviluppare le competenze personali e interpersonali, didattiche e organizzative, etiche e pedagogiche necessarie per attuare una didattica della Geografia *outdoor* nell'ottica della sostenibilità.

La presente tesi sarà suddivisa in due sezioni. Nella prima, che include i primi quattro capitoli, verranno esposti i risultati della ricerca bibliografica ed esplicitato il quadro teorico a supporto del lavoro di ricerca. In particolare, nel primo capitolo verrà presentato criticamente il concetto di Educazione allo Sviluppo Sostenibile e i suoi riferimenti normativi nazionali e internazionali. Nel secondo verrà approfondita l'*Outdoor Education*, i suoi principi pedagogici e didattici e il suo rapporto con la didattica della Geografia e l'*Outdoor Education*. Nel terzo capitolo sarà affrontato il tema della Formazione *Outdoor* e dei suoi benefici; verranno inoltre presentate alcune esperienze italiane che hanno utilizzato questo approccio nella formazione di educatori e insegnanti. Nel quarto, infine, sarà esposto il concetto di atteggiamento, nelle sue tre dimensioni (affettiva, cognitiva e comportamentale), e la sua modificabilità; verranno inoltre presentate alcune ricerche internazionali in merito agli atteggiamenti di studenti e docenti verso l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, l'*Outdoor Education* e la didattica della Geografia.

La seconda sezione include il quinto capitolo, nel quale verrà presentato un percorso d'indagine sugli atteggiamenti di insegnanti italiani verso la Geografia, la sua didattica e l'*Outdoor Education*; sui costi e i benefici percepiti dai docenti in merito a quest'ultimo approccio; sull'effetto percepito della formazione sui propri atteggiamenti e competenze didattico-geografiche; sulle necessità che vengono esplicitate e sui bisogni formativi primari che possono essere dedotti da esse. All'interno di questo capitolo verrà esplicitato sia il quadro metodologico, inclusi gli strumenti utilizzati, che i dati quantitativi che sono stati raccolti; successivamente verrà presentata l'interpretazione dei risultati, durante la quale

i dati quantitativi saranno sintetizzati e approfonditi attraverso informazioni qualitative.

In fine, nel conclusivo sesto capitolo, si rifletterà sui risultati di questa ricerca e di quella bibliografica in prospettiva didattica, facendo riferimento al profilo professionale del docente. Verrà quindi delineato un *framework* delle competenze dell'insegnante, all'interno del quale verranno inserite quelle necessarie all'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile. Si vedranno i possibili vantaggi dell'utilizzo della Formazione *Outdoor* nella formazione iniziale dei docenti, se utilizzata allo scopo di stimolare lo sviluppo di tali competenze. Al termine, verranno delineate alcune possibili aree di indagine futura.

# 1. Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile

## 1.1 L'Agenda 2030 e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile

L'educazione si trova oggi ad affrontare la sfida di preparare le nuove generazioni a cercare di risolvere problemi che sono estremamente complessi e sempre più urgenti. Si tratta di questioni definite, nell'ambito dell'urbanistica, "*wicked problems*" (Rittel & Webber, 1973). Questa espressione, utilizzata per indicare temi quali "il crimine nelle strade" o "la povertà", non indica "problemi malvagi", bensì problemi maligni, ingannevoli, aggressivi e che si auto-alimentano (*ivi*, p. 160).

Tali tematiche presentano alcune caratteristiche comuni: non sono definibili in maniera precisa, e a seconda di come vengono interpretati si tende verso una certa soluzione piuttosto che un'altra; queste ultime non sono però risolutive o enumerabili, e non è neanche possibile sperimentarle o avanzare per prove ed errori, ma possono essere definite "a colpo singolo" e sono categorizzabili non come "funziona / non funziona" ma "funziona bene / funziona male"; infine, agli occhi del pubblico chi tenta di risolvere questi problemi non può permettersi di sbagliare (*ivi*, p. 161-167).

Recentemente la letteratura internazionale si è chiesta se tale definizione sia sufficiente per descrivere quei problemi più astratti, più complessi e che producono profondi effetti su scala globale come, ad esempio, il cambiamento climatico o l'aumentare delle disuguaglianze. Si è quindi iniziato ad adottare il termine "*super-wicked problems*", i quali, oltre alle caratteristiche dei *wicked problem* e agli elementi appena descritti, sono definiti anche dall'urgenza con cui vanno risolti (Nicol, Rae, Murray, Higgins, & Smith, 2019).

Sono questioni che richiedono vasti interventi a livello sociale, ambientale ed economico (Nazioni Unite, 2015) finalizzati a favorire sostenibilità e sviluppo sostenibile. Questi sono termini che possiamo considerare interscambiabili (Scalabrino, Navarrete, & Oliva, 2022) e che indicano "the pursue of a world in which human beings regain a more harmonious relationship with the planet and all its inhabitants" (*ivi*, p. 741). Tale mondo è raggiungibile promuovendo il rispetto di tutte le specie, fra cui tutti gli esseri umani (*ibidem*).

I *super-wicked problem* sono questioni su scala globale e possono essere affrontati solo tramite azioni internazionali. Per questo motivo le Nazioni Unite, a seguito della “United Nations Conference on Sustainable Development Rio+20”, tenutasi a Rio de Janeiro nel 2012, ha istituito la *2030 Agenda for Sustainable Development* (Nazioni Unite, 2015), più comunemente nota come *Agenda 2030*. Tale *Agenda* è stata costruita a partire dal presupposto che questo è un momento storico che presenta sia immense sfide che grandi opportunità allo sviluppo sostenibile: “we can be the first generation to succeed in ending poverty; just as we may be the last to have a chance of saving the planet” (*ivi*, p. 12).

L’*Agenda 2030* è il *framework* globale pensato per indirizzare l’umanità verso un percorso sostenibile (Unesco, 2017) attraverso l’adozione di finalità universali di vasta portata da raggiungere tramite un piano d’azione incentrato sulle persone, sul pianeta, la prosperità, la pace e la partnership tra nazioni (Nazioni Unite, 2015). L’obiettivo principale è quello di sconfiggere la povertà tramite “bold and transformative steps” (*ivi*, p. 1), in quanto essa è il principale ostacolo allo sviluppo sostenibile (*ibidem*). È un piano che coinvolge tutte le nazioni, nel rispetto della loro sovranità nazionale, e tutti i possibili stakeholder, in una *partnership* collaborativa (*ivi*).

L’*Agenda 2030* indica 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (abbreviati in SDG dal nome inglese, *Sustainable Development Goals*), definiti come “a universal call to action to end poverty, protect the planet and improve the lives and prospects of everyone, everywhere”<sup>1</sup>, e 169 *target* per verificarne l’effettivo conseguimento. Inizialmente era previsto un piano di quindici anni per raggiungerli, ma nel 2019 tale piano è stato rivisto ed è stato progettato un “Decennio d’Azione”<sup>2</sup> per cercare di realizzare tali obiettivi in tempo per il 2030.

Questi “universal, transformational and inclusive SDGs” delineano le principali sfide per lo sviluppo dell’umanità che è necessario superare per realizzare una vita sulla terra che sia sostenibile, pacifica, prospera e giusta per tutti, ora e in futuro (Unesco, 2017, p. 6). Questi 17 Obiettivi sono:

1. Sconfiggere la povertà
2. Sconfiggere la fame
3. Salute e benessere
4. Istruzione di qualità

---

<sup>1</sup> [un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/](https://un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/)

<sup>2</sup> [un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/](https://un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/)

- |   |   |
|---|---|
| 5. Parità di genere                           | 12. Consumo e produzione responsabili     |
| 6. Acqua pulita e servizi igienico - sanitari | 13. Lotta contro il cambiamento climatico |
| 7. Energia pulita e accessibile               | 14. Vita sott'acqua                       |
| 8. Lavoro dignitoso e crescita economica      | 15. Vita sulla terra                      |
| 9. Imprese, innovazione e infrastrutture      | 16. Pace, giustizia e istituzioni solide  |
| 10. Ridurre le disuguaglianze                 | 17. Partnership per gli obiettivi         |
| 11. Città e comunità sostenibili              |   |

Gli Obiettivi sono strettamente integrati fra di loro, indivisibili e bilanciati fra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: economia, società e ambiente (Nazioni Unite, 2015). Queste interconnessioni sono di fondamentale importanza per la realizzazione dell'*Agenda 2030 (ivi)*, ma fra i target intra- o inter- Obiettivo possiamo trovare sia sinergie che compromessi, soprattutto nell'interazione fra Obiettivi di dimensioni differenti (Costanza, Fioramonti, & Kubiszewski, 2016).

Pradhan, Costa, Rybski, Lucht e Kropp (2017) hanno condotto un'indagine sulle interazioni fra i diversi Obiettivi, utilizzando i 230 indicatori forniti dal Consiglio economico e sociale delle Nazioni Unite per il monitoraggio dei target e degli Obiettivi dell'*Agenda 2030*, categorizzando correlazioni positive fra due indicatori come "sinergia" e correlazioni negative come "compromesso". Gli indicatori potevano appartenere allo stesso Obiettivo (ad esempio, "tasso di mortalità materna" e "percentuale di nascite assistite da personale medico qualificato" appartengono entrambi al SDG 3 "Salute e benessere"), oppure a due Obiettivi differenti. L'aumento di valore di un indicatore non necessariamente ha un significato positivo, e viceversa: per ovviare a questo problema gli autori hanno assegnato a ciascun indicatore un segno positivo se un incremento in tale ambito assume un significato positivo (come nel caso della percentuale di nascite assistite da personale medico qualificato) e un segno negativo se invece un incremento assume un significato negativo (come nel caso del tasso di mortalità materna). Gli autori hanno quindi utilizzato il coefficiente di correlazione per ranghi di Spearman e hanno sintetizzato i risultati classificando gli Obiettivi in base al numero di sinergie e di compromessi interni ed esterni.

I risultati di tale ricerca mostrano che l'Obiettivo 1 (Sconfiggere la povertà) presenta possibili sinergie con la maggior parte degli altri Obiettivi, come anche gli Obiettivi 3 (Salute e benessere), 10 (Ridurre le disuguaglianze), 12 (Consumo e produzione responsabili), 13 (Lotta contro il cambiamento climatico) e, di particolare interesse per noi educatori, l'Obiettivo 4 (Istruzione di qualità). I progressi compiuti in uno di questi Obiettivi indicano che probabilmente se ne stanno raggiungendo anche in un altro.

Gli obiettivi che richiedono di compiere più compromessi per raggiungerli sono invece gli Obiettivi 8 (Lavoro dignitoso e crescita economica), 9 (Imprese, innovazione e infrastrutture), 12 (Consumo e produzione responsabili - che quindi presenta molte sinergie e molti compromessi) e 15 (La vita sulla terra). Questo vuol dire che per raggiungere questi obiettivi bisogna sacrificarne altri, "antagonizing sustainable development" (*ivi*, p. 1173). È importante sottolineare che la maggior parte di questi Obiettivi sono incentrati sulla crescita economica e fanno riferimento ad un paradigma che predilige il benessere umano a quello ambientale (*ivi*, p. 1174), in linea con quanto afferma Sen (1983) quando ricorda che crescita e sviluppo sono due concetti differenti.

La crescita economica, pertanto, non dovrebbe essere il fine dello sviluppo, ma dovrebbe essere un mezzo con il quale incrementare il benessere delle persone. Se gli Obiettivi che richiedono più compromessi per essere raggiunti sono quelli relativi alla crescita economica, bisogna chiedersi se ne valga la pena, o se non sia il caso di rivedere il paradigma di produzione-consumo-rifiuto sul quale è costruita la nostra idea di economia. La già citata armonia fra il pianeta e i suoi abitanti che lo sviluppo sostenibile vorrebbe raggiungere (Scalabrino et al., 2022) non può realizzarsi senza rivoluzionare i modelli cognitivi che possediamo e, soprattutto, quelli che trasmettiamo alle future generazioni. Abbiamo bisogno di un nuovo paradigma educativo che agisca sulle rappresentazioni mentali degli educatori per fare in modo che gli alunni crescano con una prospettiva completamente diversa dalla nostra.

### ***1.2 L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile***

Fortunatamente, sono state sempre le Nazioni Unite a fornirci un'indicazione su quale paradigma educativo usare: l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (chiamata anche ESD dal termine inglese *Education for Sustainable*

*Development*). Come afferma la Vicedirettrice Generale dell'Unesco per l'Educazione Stefania Giannini (2021):

“L'Educazione allo Sviluppo Sostenibile [...] è nata dal bisogno di un'educazione che fosse in grado di affrontare le crescenti sfide della sostenibilità. L'[ESD] utilizza una pedagogia innovativa orientata all'azione, al fine di consentire ai discenti di sviluppare conoscenza e consapevolezza, nonché agire per trasformare l'attuale società in una società più sostenibile”  
(p. 1)

Le origini dell'ESD si possono far risalire a due importanti *summit* globali sullo sviluppo sostenibile (Unesco, 2017): la “UN Conference on Environment and Development (UNCED)” del 1992 a Rio de Janeiro e il “World Summit on Sustainable Development (WSSD)” del 2002 a Johannesburg, a seguito dei quali si è cercato di integrare i principi e le pratiche dello sviluppo sostenibile nell'educazione, dando così vita allo “UN Decade on ESD 2005-2014” (Unesco, 2005). Verso la fine di questo decennio, a seguito del già citato summit “Rio+20”, si è dato il via ad un periodo di riflessione che ha portato al “Global Action Programme on ESD 2015-2019” (Unesco, 2014), il quale, come nel caso degli SDG, è stato nuovamente rivisto con l'inizio della “Decade of Action”<sup>3</sup>, arrivando così all'attuale quadro di riferimento, denominato “ESD for 2030” (Unesco, 2021). Quest'ultimo ha lo scopo di fare in modo che l'educazione possa svolgere un ruolo centrale per raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.

Secondo l'Unesco (2017), l'ESD è una pedagogia olistica, trasformativa e *action-oriented* e una didattica *learner-centered*, partecipativa e collaborativa, orientata ai problemi, inter- e transdisciplinare, capace di collegare formale e informale. L'obiettivo di questo approccio educativo è quello di permettere all'educando di costruire competenze che gli permettano di riflettere sulle proprie azioni tenendo in considerazione i loro effetti e di prendere consapevolmente decisioni responsabili su come agire in maniera sostenibile anche in situazioni complesse. L'ESD, per l'alunno, è anche un'occasione per partecipare attivamente alla costruzione di un modello di sviluppo sostenibile: questo è un ulteriore motivo per cui l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile dovrebbe essere

---

<sup>3</sup> [un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/](https://un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/)

parte integrante del *lifelong learning*, così da coinvolgere quante più persone in tale processo.

### *1.2.1 La visione top-down dell'ESD e il confronto con l'Educazione ambientale*

L'ESD presenta due questioni aperte. La prima riguarda il fatto che, come raccontato all'inizio di questo paragrafo, tale paradigma educativo è stato concepito da rappresentanti politici nazionali durante convegni economici e politici, e sono state soprattutto le Nazioni Unite a promuoverlo. Si può quindi affermare che, a differenza della maggioranza dei movimenti educativi, "ESD was initiated by people outside of the education community" e i suoi contenuti "are developed by ministries [...] and then given to educators to deliver." (McKeown, 2002, p. 10).

Negli ultimi decenni la riflessione pedagogica in merito a questo metodo educativo si è sviluppata notevolmente, ma rimane comunque un approccio che è arrivato a scuola dall'alto, in una prospettiva *top-down*, piuttosto che essersi sviluppato dal basso (*bottom-up*). Questo non è necessariamente un aspetto negativo o un elemento che diminuisce il valore dell'ESD, ma è sicuramente qualcosa da tenere in considerazione quando si riflette su come presentarlo ai docenti durante la formazione iniziale o continua. Il successo di un modello educativo, infatti, necessita che esso si muova sia dall'alto verso il basso, che dal basso verso l'alto (McKeown, 2002).

La seconda questione riguarda il rapporto fra l'ESD e l'Educazione Ambientale (chiamata anche EE dall'inglese *Environmental Education*): si tratta di un dibattito particolarmente spinoso, il quale verrà qui solamente accennato. Kopnina (2012) riassume efficacemente le principali questioni attorno al quale molta letteratura scientifica si è interrogata: "some authors argue that ESD is not likely to replace EE but become one of the (important) goals of it, [others argue that] ESD is a dominant perspective of EE or [that] EE has in fact become ESD" (p. 1).

In alcuni casi fra i due paradigmi si è cercata una sintesi, come nel caso di McKeown e Hopkins (2003, 2005, 2007), i quali sostengono che entrambi sono necessari in quanto l'EE permette di mantenere l'attenzione sulla protezione dell'ambiente, mentre l'ESD introduce anche la dimensione sociale ed



economica; in altri casi, invece, si cerca maggiormente una contrapposizione fra questi due modelli. Maurer e Bogner (2019), ad esempio, vedono in questa contrapposizione la scelta fra una prospettiva “ecocentrica”, a difesa dell’ambiente, e una prospettiva “antropocentrica”, da parte di chi ritiene che l’ESD, rispondendo alle indicazioni del summit “Rio+20” (Rio+20 Education Group, 2012), sia più efficace. Alcuni, come Scalabrino et al. (2022), considerano l’ESD e l’EE solamente etichette che indicano lo stesso concetto, ovvero l’educazione necessaria per costruire un futuro migliore.

Mi soffermo brevemente sulla posizione di Koprina (2012), in quanto ben articolata e ricca di spunti di riflessioni interessanti. L’autrice si oppone nettamente all’ESD, preferendo l’EE, a causa di due principali preoccupazioni. La prima riguarda il fatto che all’interno dell’ESD viene favorito il nascere di prospettive pluralistiche attorno allo sviluppo sostenibile e all’ESD stessa, ma tale discussione potrebbe non essere davvero democratica in quanto dominata dai punti di vista di grandi organizzazioni politiche, quali le Nazioni Unite stesse, e relativi finanziatori.

L’altro aspetto è la preoccupazione che il pluralismo marginalizzi le prospettive “ecocentriche”, tipiche dell’EE, a favore di quelle neoliberali, dove il focus è sulle questioni sociali – che possono essere relative all’ambiente come no – piuttosto che sull’effettiva protezione della natura. L’ESD diventa quindi un ossimoro capace di confondere lo studente con il suo approccio alla “having your cake and eating it too” (*ivi*, p. 9), perché cerca di salvaguardare l’ambiente e lo sviluppo umano allo stesso modo. Infine, l’autrice sottolinea che l’ESD cerca di comprendere come ridistribuire le risorse naturali, mentre l’EE ha una visione ecocentrica altruista, dove l’uomo deve imparare a preservare la natura anche a discapito del suo interesse.

Per la presente tesi tale critica all’ESD verrà tenuta in considerazione in due modi. Per quanto riguarda la prima preoccupazione, come già accennato prima, una possibile soluzione può essere quella di far diventare l’ESD un movimento educativo che, invece di essere imposto dall’alto, cerca di trovare le sue radici fra gli insegnanti tramite la formazione iniziale e continua. Rendere l’ESD la cornice all’interno della quale costruire le competenze pedagogiche e didattiche degli

insegnanti vuol fare in modo che si crei un terreno fertile di idee e discussione nei luoghi dove tale metodologia educativa dev'essere messa in atto: la scuola.

La seconda preoccupazione, invece, vuol essere risolta introducendo nell'ESD un riferimento all'etica non della natura, bensì della cura. Nicol, Rae, Murray, Higgins e Smith (2019) propongono di inserire tale approccio nella formazione per docenti all'ESD proprio in contrapposizione a quella stessa competitività neoliberista criticata da Kopnina (2012). Tale approccio permette di colmare il divario fra ciò che è umano e ciò che non lo è, arrivando a sviluppare un "*agential realism*" che rifiuta il punto di vista riduzionista che distingue l'umanità da ciò che non è umano e contesta il primato del metodo scientifico che separa l'osservatore dall'oggetto osservato (Nicol et al., 2019, p. 19).

In questo modo la cura non riguarda più solamente o noi o la natura, oppure la natura fintanto che prendercene cura ci permette di prenderci cura di noi stessi: insegnanti caratterizzati da *agential realism* sono consapevoli che non vi è – o non dovrebbe esserci – differenza nel prendersi cura dell'umanità o della natura, risolvendo così la contrapposizione fra antropocentrismo ed ecocentrismo, e possono trasmettere tale paradigma ai propri studenti. Come affermano Laurie, Nonoyama-Tarumi, McKeown e Hopkins (2016), l'ESD permette agli studenti di comprendere che la sostenibilità non riguarda semplicemente l'ambiente, bensì la riconciliazione tra la sostenibilità ambientale e lo sviluppo umano.

In conclusione, esplicito come questi termini verranno utilizzati nel presente testo. Facendo riferimento all'idea che lo sviluppo sostenibile presenta tre dimensioni (economica, sociale, ambientale; Nazioni Unite, 2015), ciascuna di esse può essere legata ad un approccio educativo differente: rispettivamente, l'educazione economica<sup>4</sup>, l'educazione alla cittadinanza e l'educazione ambientale. A fare da sfondo integratore e da organizzatore concettuale c'è l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, che non si pone in una posizione gerarchicamente superiore ma come *framework* che facilita le connessioni fra le tre diverse dimensioni, indirizzando le riflessioni verso la risoluzione dei *super-wicked problem* attraverso l'annullamento della distanza fra umanità e natura.

---

<sup>4</sup> Per un esempio di come essa si possa svolgere alla scuola primaria, si veda, come esempio, il seguente progetto: [feduf.it/content/attivamente-educare-in-un-mondo-che-cambia](http://feduf.it/content/attivamente-educare-in-un-mondo-che-cambia)

Inoltre, seppur sia per l'ESD che per le altre educazioni l'approccio inter- e transdisciplinare rimanga fondamentale per ottenere un apprendimento significativo in questi ambiti, tale suddivisione permette di inquadrare le tre dimensioni in alcune discipline di riferimento. In particolare, l'EE si può collegare all'insegnamento delle Scienze, perché il focus dell'attenzione di tale disciplina è "la conoscenza degli ecosistemi e del mondo naturale" (Giorda & di Palma, 2010, p. 24); l'ESD a quello della Geografia, perché "per proprio statuto epistemologico si occupa delle relazioni sistemiche e ben può assumere il ruolo di coordinamento tra le diverse discipline" (*ibidem*), esattamente come l'ESD fa fra le diverse dimensioni dello sviluppo sostenibile.

Quest'ultima relazione verrà approfondita in particolare nel paragrafo 2.3, mentre qui ci si limita a specificare che non tutti concordano con tale distinzione: ad esempio, l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (d'ora in avanti AIIG) vede l'educazione ambientale in una "relazione biunivoca" con l'insegnamento della Geografia (Marta, 2012, p. 261). In tale binomio, però, viene anche inserito il concetto di sviluppo sostenibile come tematica in comune (*ivi*), rivelando quindi una posizione che vede l'ESD come una delle tipologie di EE. Nella presente tesi, invece, la relazione fra questi approcci è più complessa, come appena descritto.

### *1.2.2 L'ESD come Obiettivo e come strumento per realizzare l'Agenda 2030 tramite la formazione degli insegnanti*

Una caratteristica peculiare dell'ESD all'interno dell'*Agenda 2030* riguarda il fatto che essa è contemporaneamente sia un Obiettivo di Sviluppo Sostenibile che uno strumento per raggiungere tutti gli altri Obiettivi (Unesco, 2017). In particolare, l'ESD si ritrova all'interno dell'Obiettivo 4 ("Istruzione di qualità"), target 4.7:

"By 2030, ensure that all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, *through education for sustainable development* and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development" (Nazioni Unite, 2015, p. 17, corsivo mio)

Allo stesso tempo, "ESD is an essential contribution to all efforts to achieve the SDGs", in quanto permette alle persone di contribuire allo sviluppo sostenibile sia

promuovendo cambiamento sociale, economico e politico, sia modificando i propri comportamenti (Unesco, 2017, p. 8). Questo è possibile perché l'ESD fornisce alle persone le competenze per comprendere gli SDG e per capire quali strade percorrere per realizzarli (*ibidem*), oltre che modificando i loro atteggiamenti nei confronti dello sviluppo sostenibile, come si vedrà in seguito.

Uno dei motivi per cui questo è possibile è la già discussa interconnessione fra gli Obiettivi (Costanza et al., 2016), necessaria per la realizzazione dell'*Agenda 2030*. Secondo il già citato studio di Pradhan et al. (2017), l'Obiettivo 4 (Istruzione di Qualità) prevede diverse sinergie con gli altri Obiettivi, così come l'Obiettivo 12 (Consumo e produzione responsabili). Scalabrino, Navarrete e Oliva (2022) addirittura sostengono che questi due Obiettivi, insieme al 17 (Partnership per gli Obiettivi) siano particolarmente importanti nel raggiungere tutti gli altri in quanto, da un lato, la causa principale di molti dei *super-wicked problem* è la presenza, soprattutto nelle nazioni più ricche, di un modello fondato sulla produzione e sull'iper-consumismo; dall'altro, perché è necessario riportare l'attenzione del *lifelong learning* sulla necessità di affrontare le sfide sociali, ambientali ed economiche. Ma, nonostante questo, "the key role of education in realising sustainable development is often ignored, downplayed and underestimated or viewed in isolation from other instruments of change" (*ivi*, p. 737).

Per fare in modo che l'ESD possa invece vivere appieno questo suo "duplice ruolo" di Obiettivo e di strumento per il raggiungimento degli Obiettivi sono state previste 5 aree di azioni nel quale svilupparlo (Unesco, 2021):

1. l'area politica, per fare in modo che l'ESD sia integrato nelle politiche globali, regionali, nazionali e locali;
2. l'area dell'educazione e della formazione, per promuovere un approccio che garantisca che "impariamo ciò che viviamo e viviamo ciò che impariamo" (*ivi*, p. 3);
3. l'area della formazione degli educatori, per fornire a chi lavora con le future generazioni le competenze e i valori necessari per educare alla sostenibilità;

4. l'area della gioventù, in quanto è necessario riconoscere i giovani come i principali interlocutori nei processi decisionali e come agenti primari nei processi d'azione;
5. l'area delle iniziative a livello locale, perché è a livello della comunità che le azioni di trasformazione risultano più significative.

Per gli scopi di questa tesi ci si soffermerà ora, in particolare, sulla terza area, quella incentrata sullo sviluppo delle necessarie competenze per realizzare la transizione verso la sostenibilità negli educatori (*ibidem*). Già quasi dieci anni fa l'Unesco sosteneva che non si fossero compiuti sufficienti sforzi per riorientare la formazione degli insegnanti in direzione dell'ESD, e che fosse quindi necessario integrarlo all'interno della formazione iniziale e continua (Unesco, 2014). Questo perché, da un lato, gli educatori sono importanti agenti di cambiamento e sono in grado di fornire quella risposta educativa necessaria per raggiungere gli Obiettivi; dall'altro, per facilitare l'ESD gli insegnanti devono sviluppare competenze sostenibili loro stessi e acquisire la capacità di far costruire ai discenti tali competenze sostenibili tramite innovative pratiche di insegnamento-apprendimento.

Anche questo aspetto – quali siano le competenze sostenibili, quelle di ESD e come costruirle negli insegnanti – sarà approfondito in seguito. Per ora è sufficiente sottolineare il ruolo dell'Università in questo processo, in quanto essa può compiere una selezione in entrata, scegliendo studenti che siano già predisposti ad un'etica della cura e che ritengano l'insegnamento come un atto politico e intenzionalmente trasformativo; può essere essa stessa un agente di cambiamento, soprattutto a livello di leadership; ed infine può trovare spazi fisici e metaforici che permettano di imparare a tradurre la cura per sé stessi e per gli altri in cura per il pianeta (Nicol, Rae, Murray, Higgins, & Smith, 2019).

### *1.3 Gli SDG e l'ESD nella normativa italiana*

In conclusione di capitolo si andranno ad analizzare i documenti normativi e ministeriali italiani che, dal 2009 in avanti, hanno nominato, in un modo o nell'altro, l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile. Si cercherà, in particolare, di cogliere quale visione di sviluppo sostenibile emerge da questi documenti; quale ruolo viene assegnato all'educazione e, nello specifico, all'ESD; che indicazioni

pratiche vengono fornite per la realizzazione dell'ESD e per la formazione dei docenti.

Per motivi di chiarezza esplicito ora che i primi documenti furono realizzati in collaborazione fra il Ministero dell'Istruzione (all'epoca Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, pertanto qui abbreviato in MIUR) e il Ministero dell'Ambiente (all'epoca Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare, pertanto qui abbreviato in MATTM) a seguito di un protocollo d'intesa fra i due ministeri (MIUR & MATTM, 2010). Tale collaborazione venne rinnovata anche per il periodo 2018 – 2021 (MIUR & MATTM, 2018) con l'esplicito obiettivo, fra gli altri, di redigere nuove linee guida per l'educazione ambientale (*ivi*, art. 4 comma 3), finalità rimasta irrealizzata.

### 1.3.1 Le Linee guida 2009 e 2014

La prima volta che un documento del MIUR riprende esplicitamente il concetto di sviluppo sostenibile (Giorda & di Palma, 2010) è nelle *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* del 2009, nate da una collaborazione fra il MIUR e il MATTM (2009). Da questo documento emerge fin da subito una visione dello sviluppo sostenibile che, per riprendere la distinzione fatta da Maurer e Bogner (2019), cerca di collocarsi a metà fra una visione antropocentrica e una ecocentrica – posizione che per Kopnina (2012) rappresenterebbe un ossimoro, come già spiegato. MIUR e MATTM, infatti, individuano due obiettivi dello sviluppo sostenibile, “tutelare gli ecosistemi” e “promuovere lo sviluppo socioeconomico” (MIUR & MATTM, 2009, p. 2), che vengono posti sullo stesso piano, quando una visione realmente ecocentrica insisterebbe sul fatto che la protezione della natura dovrebbe avvenire anche a discapito della crescita sociale ed economica.

Per quanto riguarda l'ESD, già in questo documento si esplicita la necessità di realizzarla tramite “esperienze a contatto diretto con la natura” (*ivi*, p. 3), bisogno sul quale si tornerà anche in seguito. In generale, in questo documento troviamo tutta una serie di indicazioni su come portare tale approccio in aula, consigli che vedremo anche nella maggior parte dei documenti seguenti, nonostante alcuni di essi siano per ora solamente accennati, come l'interdisciplinarietà o l'integrazione di educazione formale e informale.

In questo documento, redatto durante il periodo di sperimentazione dell'insegnamento di cittadinanza e costituzione, il focus è soprattutto sull'utilizzo di "situazioni di compito", ovvero compiti di realtà, collegati fra di loro in un "curricolo del cittadino" e finalizzati allo sviluppo di competenze immediatamente agibili nel mondo extra-scolastico (*ivi*, p. 8). Anche questa stretta relazione con l'educazione civica è un elemento che si ritroverà nei documenti seguenti, così come il consiglio di utilizzare una didattica laboratoriale che sia coinvolgente e motivante e l'indicazione, per i Collegi Docenti, di elaborare un percorso curricolare da inserire nell'offerta formativa della scuola, così da evitare che l'educazione ambientale sia lasciata all'iniziativa del singolo e per far sì che tale percorso sia monitorabile e valutabile.

Nel 2014, all'interno dell'iniziativa "La Buona Scuola", vengono approvate nuove linee guida, sempre in collaborazione fra MIUR e MATTM, dove la visione di sviluppo sostenibile è decisamente antropocentrica: l'ESD viene individuato come "obiettivo strategico" funzionale alla creazione di un "*modello di economia che rispetti l'ambiente*" tramite un "profondo cambio di mentalità" (MIUR & MATTM, 2014, p. 1, corsivo mio). Il fine principale è quindi lo sviluppo economico (scompare anche la dimensione sociale) al quale la tutela della natura deve essere asservita.

Nel documento è presente anche una certa confusione in merito al concetto di ESD e di EE: nel capitolo "Il contesto: educazione allo sviluppo sostenibile" viene riportata solamente la definizione di educazione ambientale, alla quale però viene assegnato lo scopo di "cambiare comportamenti e modelli attraverso scelte consapevoli orientate allo sviluppo sostenibile" (*ivi*, p. 13). Sembrerebbe quindi che per i Ministeri ESD e EE coincidano, posizione condivisa anche da Scalabrino, Navarrete & Oliva (2022), i quali l'hanno però esplicitata e giustificata.

Queste linee guida presentano tre novità molto importanti rispetto a quelle del 2009. La prima riguarda il rimarcare l'idea di educazione come strumento per rivoluzionare il modo di vivere delle persone, aspetto presente anche nei documenti internazionali. La seconda è invece l'emergere dell'"importanza strategica" della formazione per docenti ed educatori, al fine di sviluppare quelle "specifiche competenze" necessarie ad una buona attuazione dell'ESD (MIUR & MATTM, 2014, p. 8). Infine, si esplicita la necessità di adottare un approccio

olistico, piuttosto che far acquisire competenze specialistiche o tecniche, integrando maggiormente l'ESD nei percorsi curricolari specifici.

Rimangono molte delle indicazioni presenti anche nelle linee guida precedenti: l'utilizzo di un approccio interdisciplinare che prediliga l'attività laboratoriale, lo stringere accordi di rete con contesti di educazione informale, la necessità di monitorare e valutare l'efficacia dei percorsi. In particolare, viene ribadito lo stretto rapporto fra didattica e natura, affermando addirittura che, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione, "il primo approccio con l'insegnamento deve essere per il bambino l'inizio del suo percorso *in simbiosi con l'ambiente*" (*ivi*, p. 14, corsivo mio).

### 1.3.2 La Conferenza Nazionale Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile

Il 22 e 23 novembre 2016, a Roma, si tenne la "Conferenza Nazionale Educazione Ambientale e allo Sviluppo Sostenibile", frutto della collaborazione fra MATTM e MIUR. Durante questo incontro, a cui parteciparono rappresentanti delle Istituzioni, del mondo della ricerca e della comunicazione, dei settori economici e di enti ambientalisti – forse provando che la preoccupazione di Kopnina (2012) in merito alla scarsa democrazia presente nel dibattito sull'ESD non è affatto infondata – venne redatta la *Carta dell'educazione ambientale* (d'ora in avanti *Carta*) (MATTM & MIUR, 2016), nella quale vengono esplicitati gli scopi che dovrebbe avere l'educazione: "recuperare il rapporto con l'ambiente", "comprendere la complessità e interdipendenza delle sfide globali", "stimolare scelte consapevoli nella vita quotidiana", "riscoprire il senso del limite", "imparare a valutare criticamente le informazioni e i comportamenti" (*ivi*, p. 2-3).

Da questi scopi emergono tre elementi di particolare interesse. Il primo riguarda l'esplicitazione della complessità delle questioni che l'ESD dovrebbe affrontare, richiamando implicitamente i *super-wicked problem* (Nicol, Rae, Murray, Higgins, & Smith, 2019). Il secondo è invece il concetto di "senso del limite" e l'idea che ci sono certi vincoli che non si possono superare ma che, proprio per questo motivo, dovrebbero stimolare la creatività umana. Infine, sia l'idea di limite sia l'assenza, fra questi scopi, della dimensione economica indica una visione dello sviluppo sostenibile nettamente più ecocentrica.



Di questa conferenza abbiamo anche i documenti prodotti dai diversi Tavoli, ciascuno dei quali affrontò una tematica differente. Di particolare rilevanza per questa tesi è quello prodotto dal Tavolo 2, “Agenda 2030: educazione allo sviluppo sostenibile, modelli innovativi di impresa e di consumo” (Gisotti, et al., 2016), nel quale si ritrovano diverse tematiche già viste nella *Carta* o nelle *Linee guida*, ma meglio esplicitate. Ad esempio, per quanto riguarda il ruolo dell’educazione si ricorda che lo sviluppo sostenibile può essere costruito solamente a seguito di un urgente e improcrastinabile cambiamento culturale “necessariamente sistemico e complesso” che deve necessariamente partire dai sistemi educativi, “a tutti i livelli” (*ivi*, p. 1).

Vengono quindi individuate delle linee d’azione per realizzare tale cambiamento, iniziando dal rivedere tutto il sistema educativo, dalla scuola dell’infanzia all’Università, favorendo una didattica interdisciplinare “improntata all’unitarietà dei saperi”, che sia “attiva e motivante” e capace di agire sia a livello cognitivo che emotivo e di unire la scuola al territorio per “rendere curricolari esperienze formative informali” (*ivi*, p. 2). Si esplicita nuovamente la necessità di intervenire sulla formazione, sia iniziale che continua, di docenti, educatori e formatori, per insegnare loro metodologie diverse da quelle tradizionali (fra cui anche le “esperienze sul campo”) e per “incoraggiare i tempi lunghi, sia nelle attività da realizzare che nel raggiungimento degli obiettivi, in quanto il cambiamento richiede tempo” (*ibidem*) – aspetto, quest’ultimo, molto spesso dimenticato nella frenesia della scuola odierna.

Emerge anche qui il concetto di limite e di finitezza delle risorse come “principio chiave che deve guidare i percorsi educativi”, suggerendo di legare tale idea e la questione ambientale a tematiche sociali come i conflitti, le migrazioni e la povertà (*ivi*, p. 3-4). Infine, dopo aver rimarcato l’importanza del *lifelong learning*, si ricorda di lavorare ogni anno almeno su una delle possibili tematiche, prestando cura a scegliere quelle più rilevanti per il contesto in cui si è inseriti, senza cercare di farne il più possibile, favorendo azioni dirette da parte degli studenti per permettere loro di sviluppare “competenze di azione” (*ivi*, p. 4).

In chiusura, gli autori suggeriscono alcune possibili azioni concrete che si possono intraprendere a livello istituzionale, fra cui anche “inserire nel piano di formazione del MIUR la formazione degli insegnanti sui concetti e le metodologie

chiave dell'*Agenda 2030* e dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile" (*ivi*, p. 5). Su questo punto si tornerà in chiusura di capitolo.

### 1.3.3 La SNSS e il Piano per l'educazione alla sostenibilità

Nel 2017 l'allora Comitato interministeriale per la programmazione economica (ora Comitato interministeriale per la programmazione economica e lo sviluppo sostenibile, abbreviato in CIPESS) approvò la *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* (d'ora in avanti SNSS), un documento elaborato dal MATTM (2017) per declinare gli SDG dell'*Agenda 2030* nella programmazione economica, sociale ed ambientale tramite quattro principi guida: integrazione, universalità, inclusione e trasformazione. Viene posta particolare attenzione alle disuguaglianze, fenomeno da affrontare tramite un approccio multidimensionale.

Essendo un documento di pianificazione economica non sorprende trovare anche qui una visione di sviluppo sostenibile decisamente antropocentrica, meno di un anno dopo rispetto a quanto lo stesso MATTM aveva affermato nella *Carta*:

"Il legame tra lo stato dell'ecosistema, il benessere sociale e le prospettive economiche è essenziale per la crescita del territorio e per le politiche infrastrutturali. In tal senso la capacità di 'misurare il *Capitale Naturale*' è decisiva per avviare l'Italia ad uno sviluppo duraturo grazie a politiche pubbliche che sappiano agganciare la crescita economica puntando sulla qualità ambientale." (MATTM, 2017, p. 21, corsivo mio)

L'utilizzo di termini come "Capitale Naturale" rivela una visione della natura come qualcosa da ottenere, sfruttare e spendere, piuttosto che preservare e tutelare.

La SNSS si struttura nelle stesse 5 aree dell'*Agenda 2030* (Persone, Pianeta, Prosperità, Pace e Partnership), qui composte ciascuna da scelte strategiche, declinate a loro volta in obiettivi strategici nazionali, a cui sono associati indicatori Istat per il monitoraggio. Vengono inoltre identificati dei vettori di sostenibilità, ovvero "ambiti di azione trasversali [...] per avviare, guidare, gestire e monitorare l'integrazione della sostenibilità nelle politiche, piani e progetti nazionali" (*ivi*, p. 8).

Siccome a ciascun obiettivo strategico sono stati associati degli SDG e dei target dell'*Agenda 2030*, per questa tesi si è svolta un'analisi per cercare di capire quali obiettivi nazionali fanno riferimento al *target 4.7*, ovvero il *target* che esplicita

la necessità di fare ricorso all'ESD. Esso è stato associato ai seguenti obiettivi strategici:

- Area "Persone", scelta "II. Garantire le condizioni per lo sviluppo del potenziale umano", obiettivo "II.3 Ridurre il tasso di abbandono scolastico e migliorare il sistema dell'istruzione" (p. 32)
- Area "Prosperità", scelta "II. Garantire piena occupazione e formazione di qualità", obiettivo "II.1 Garantire accessibilità, qualità e continuità della formazione" (p. 61)
- Area "Pace", scelta "II. Eliminare ogni forma di discriminazione", obiettivo "II.2 Combattere ogni discriminazione e promuovere il rispetto della diversità" (p. 82)

È anche presente un riferimento puntuale all'ESD fra i vettori di sostenibilità, in particolare nel Vettore IV "Educazione, sensibilizzazione, comunicazione". Questo vettore è finalizzato alla promozione della "cultura della sostenibilità", a tutti i livelli e in qualsiasi contesto educativo, formale o non formale, sempre in ottica di *lifelong learning* (*ivi*, p. 99). Si sottolinea anche che questo è "il vettore principale per innescare la trasformazione del modello di sviluppo attuale", oltre che per diffondere un nuovo stile di vita e di produzione e consumo (*ibidem*).

Tra gli obiettivi di questo vettore, l'Obiettivo IV.2 si intitola proprio "Promuovere l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile". Qui si afferma la necessità di assicurare in tutto il sistema d'istruzione e formazione, dalla fascia 0-6 all'Università e alla formazione continua, dei "percorsi interdisciplinari e partecipativi" che educino allo sviluppo sostenibile, "anche investendo sulla formazione dei docenti" (*ibidem*). L'Obiettivo IV.3 "Promuovere e applicare soluzioni per lo sviluppo sostenibile" rimanda invece alla necessità di fare ricerca e di valorizzare metodologie innovative che permettano di realizzare l'ESD con maggior efficacia (*ibidem*). La formazione di docenti ed educatori e la ricerca di nuovi metodi educativi sono due obiettivi strategici all'interno dell'Area "Partnership", Area d'intervento "Istruzione" (*ivi*, p. 90).

Analizzando però gli indicatori Istat finalizzati alla valutazione del soddisfacimento o meno degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, si scopre che non sono presenti indicatori che permettano di monitorare il target 4.7 degli SDG.

L'ESD, quindi, sulla carta è lo strumento principale con cui raggiungere gli Obiettivi, ma non c'è modo di verificarne l'efficacia.

In seguito all'uscita del SNSS il MIUR ha elaborato un "Piano per l'Educazione alla Sostenibilità", proprio perché tale Ministero è "coinvolto direttamente o indirettamente in molte delle scelte strategiche" in quanto "il sapere è [...] l'elemento trasversale per il cambiamento" (MIUR, 2017, p. 6). Attraverso tale piano il Ministero si è posto alcuni obiettivi, fra cui quello di facilitare la collaborazione fra *stakeholder* per promuovere azioni concrete per la sostenibilità, la formulazione di proposte su come diffondere l'ESD in tutto il sistema d'istruzione e formazione, la facilitazione della ricerca e della didattica universitaria orientate all'ESD, e la costruzione di strumenti di educazione sostenibile informale.

Per il raggiungimento di questi obiettivi sono state previste venti azioni suddivise in quattro macroaree (edilizia e ambienti/strutture e personale MIUR), didattica e formazione docenti; università e ricerca, informazione e comunicazione). Tali azioni riguardano la sostenibilità degli edifici scolastici, nuovi o preesistenti; la promozione di una scuola "che sia strumento per la sostenibilità sociale, economica e ambientale" (*ivi*, p. 10), anche attraverso la formazione sull'ESD, ai docenti neoassunti come a quelli già in servizio; il favorire la ricerca sull'ESD; l'utilizzo di campagne di informazione per informare i cittadini sulle caratteristiche di uno stile di vita sostenibile. Non sono però indicate modalità di monitoraggio o valutazione dei risultati di tali azioni.

#### *1.3.4 Lo stato attuale: le Linee guida per l'educazione civica e la formazione continua*

Da questo breve *excursus* sull'ingresso dell'ESD nella normativa italiana emerge "un'ambigua sovrapposizione" fra essa e l'educazione ambientale, probabilmente perché quest'ultima più "politicamente" semplice in quanto permette di trascurare le questioni economiche e sociali, "estremizzando l'approccio verso la protezione della natura" (Giorda, 2016, p. 92). Si cercherà ora di capire dove si colloca l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nella scuola italiana odierna. In sintesi, con la legge 92/2019, che ha introdotto dall'A.S. 2020/2021 l'insegnamento, obbligatorio e trasversale in tutti i gradi scolastici, dell'educazione civica, l'ESD è stata relegata ad essere uno dei tre nuclei

concettuali di tale materia, come indicato dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020a), sopperendo alla mancanza di un riferimento esplicito allo sviluppo sostenibile nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (d'ora in avanti *Indicazioni Nazionali*; AA.VV., 2012).

In queste linee guida per l'educazione alla cittadinanza, dopo aver richiamato i fondamenti dell'educazione civica – ovvero la Costituzione come base, il principio della trasversalità e l'importanza della collaborazione con le famiglie – vengono individuate le tre tematiche principali attorno a cui costruire tale insegnamento:

1. Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
2. sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
3. cittadinanza digitale.

Oltre al fatto che sembra permanere anche in questo documento l'idea che ESD ed EE coincidano, è difficile aggiungere altro in merito, in quanto, per ciascuno di questi nuclei, le linee guida spendono solamente una decina di righe per descriverli e, nel caso del secondo nucleo, la maggior parte di esse elencano semplicemente gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. L'unico aspetto di novità riguarda l'approfondimento su come realizzare l'educazione civica alla scuola dell'infanzia, dove si sottolinea l'importanza della didattica ludica – aspetto che si può certamente estendere anche alla scuola primaria.

Questo argomento viene approfondito maggiormente nelle *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (DM 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020b), dove però emerge una visione nuovamente antropocentrica dello sviluppo sostenibile. Infatti, a fianco al riconoscimento degli effetti dell'incuria, allo sviluppo di un atteggiamento razionale nei confronti delle fonti energetiche e alla promozione delle attività di riciclaggio, si sottolinea come l'alunno che esce dalla scuola secondaria di primo grado debba comprendere "la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle *risorse ambientali*" (*ivi*, corsivo mio). Come nel caso del SNSS, la natura viene vista come una "risorsa" da consapevolmente

sfruttare per uno sviluppo “rispettoso” – “limitato” dall’ecosistema come chiedeva la *Carta* (MATTM & MIUR, 2016). Un elemento positivo è la presenza di una competenza che prevede che l’alunno sappia promuovere “il rispetto verso gli altri, l’ambiente e la natura”, in quanto va in direzione di quell’etica della cura e di quel *agential realism* che abbiamo visto essere il fine ultimo dell’ESD come strumento per risolvere i *super-wicked problem* del nostro tempo (Nicol et al., 2019).

In conclusione di capitolo è giusto chiedersi quali siano gli strumenti a disposizione dei docenti per potersi formare su questi argomenti, visto che la formazione degli insegnanti per l’ESD viene descritta come fondamentale dai contributi teorici ed è indicata come obiettivo strategico nazionale. Purtroppo, l’attuale Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM) considera l’educazione alla sostenibilità come l’ultima delle priorità per la formazione docenti, almeno per l’A.S. 2022/2023 (MIM, 2022). Per quanto riguarda invece eventuali strumenti online, la piattaforma per l’Educazione civica<sup>5</sup> non viene aggiornata da inizio 2022, e anche prima era sostanzialmente vuota, mentre la pagina sull’Educazione ambientale e alla sostenibilità presente sul sito ministeriale<sup>6</sup> presenta un’introduzione teorica generica e datata e una serie di pagine dove si possono trovare alcuni enti con i quali si suggerisce di collaborare – senza però inserire una forma di contatto o una descrizione, ma lasciando semplicemente un elenco di nomi e sigle.

Uno strumento che può risultare utile è un articolo presente sulla piattaforma INVALSIopen (2020) dove, insieme ad un breve *excursus* storico sul concetto di sviluppo sostenibile e alcuni dei principali riferimenti normativi internazionali e italiani, è possibile trovare un’efficace sintesi dell’ESD. Si ricorda infatti di quanto l’istruzione e la formazione siano “fondamentali strumenti di trasformazione” sostenibile di ambiente, economia e società, perché “non c’è cambiamento più profondo di quello sostenuto attraverso l’educazione” (*ivi*). Vengono poi elencati alcuni consigli per realizzare un’ESD di qualità: adottare una prospettiva sostenibile e interdisciplinare improntata al *lifelong learning* e capace di utilizzare molteplici metodologie didattiche; puntare all’acquisizione di

---

<sup>5</sup> [istruzione.it/educazione\\_civica/](http://istruzione.it/educazione_civica/)

<sup>6</sup> [miur.gov.it/web/guest/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0](http://miur.gov.it/web/guest/educazione-ambientale-e-alla-sostenibilit%C3%A0)

valori e allo sviluppo del pensiero critico e delle capacità di *problem-solving*; coinvolgere attivamente sia gli studenti che il contesto locale nella progettazione delle attività educative.

Nonostante la mancanza di strumenti di formazione, si possono però trovare alcuni progetti d'innovazione scolastica che cercano di ripensare i modelli d'istruzione in ottica più sostenibile. Un esempio in tal senso è la rete nazionale di Piccole Scuole creata da Indire<sup>7</sup>, finalizzata alla condivisione di buone pratiche fra scuole caratterizzate da un basso numero di alunni o da una situazione di isolamento (essendo collocate, ad esempio, nelle piccole isole o in luoghi montani). La finalità di questo progetto è quella di sfruttare tali peculiarità per realizzare una didattica di qualità attraverso la valorizzazione dei rapporti con il territorio (Indire, 2017). Questo movimento può essere inserito all'interno dell'approccio territorialista allo sviluppo sostenibile, che vede il miglioramento del patrimonio territoriale come strumento attraverso cui realizzare uno sviluppo locale autosostenibile (Magnaghi, 2001), e rappresenta quindi un'opportunità, in Italia, per sperimentare tecniche innovative per realizzare l'ESD.

Il prossimo capitolo si focalizzerà su una delle possibili metodologie didattiche che si possono utilizzare per attuare l'ESD nel contesto scolastico: l'*Outdoor Education*. Tale metodologia verrà collocata nell'ambito della Didattica della Geografia, interrogandosi anche sul rapporto fra ESD e tale disciplina.

---

<sup>7</sup> [piccolescuole.indire.it](http://piccolescuole.indire.it)





## 2. L'Outdoor Education e la Didattica della Geografia

### 2.1 L'Outdoor Education

Le origini dell'*Outdoor Education* vengono fatte risalire alla figura di Kurt Hahn (Bortolotti, 2018, p. 61), un educatore tedesco di origini ebraiche vissuto a inizio '900. Venuto a conoscenza della scuola di Cecil Reddie tramite alcuni suoi ex-alunni<sup>8</sup>, Hahn rimase profondamente colpito dalle idee del movimento dell'Educazione Nuova e dalla ricerca di un equilibrio fra la componente intellettuale e quella affettiva in educazione (Rotondi, 2004, p. 31). Decise quindi di fondare una sua scuola a Salem, in Germania, nel 1929, ma dopo pochi anni dovette rifugiarsi in Gran Bretagna a causa della sua attiva opposizione al regime hitleriano.

Hahn si spostò prima in Scozia, dove fondò il prestigioso ed esclusivo Collegio di Gordonstoun – frequentato, tra gli altri, da Carlo III – per poi andare in Galles dove, nel 1941, fonda, insieme a Lawrence Holt, la "prima vera scuola di *outdoor training*" ad Aberdovey (*ibidem*). Era una "scuola di formazione accelerata del carattere", dove si effettuavano operazioni di salvataggio in mare per sviluppare un carattere forte ed eticamente corretto, da "leader" (*ibidem*). Il motto della scuola era "Esci al largo, fuori dalle acque sicure ma stagnanti del porto", il più delle volte riassunto in "*Outward bound*": letteralmente "tenuto ad andare verso l'esterno". Tale motto è poi rimasto come riferimento per tutti quei "programmi educativi dall'approccio avventuroso" di cui la scuola di Hahn e di Holt è stato il prototipo (Bortolotti, 2018, p. 61).

La metodologia "*Outward bound*" ha poi seguito due direttrici: la prima, soprattutto a seguito del trasferimento di Hahn negli USA, è stata quella della formazione degli adulti, dove ha preso il nome di *Outdoor training*, o Formazione Outdoor (Rotondi, 2004); la seconda è quella dell'educazione di bambini e ragazzi, dove invece è stata denominata *Outdoor education* (Bortolotti, 2018). La prima direzione verrà ripresa più avanti, nel terzo capitolo, mentre ora ci si concentrerà sulla seconda e su cosa questo ha significato per la Geografia e la sua didattica.

---

<sup>8</sup> [formazioneoutdoor.it/la-storia](http://formazioneoutdoor.it/la-storia)

La letteratura internazionale definisce l'*Outdoor education* (d'ora in avanti OE) come quell'insieme di teorie e pratiche educative "connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione" (Farné & Agostini, 2014, p. 10). Le principali finalità che vengono solitamente riconosciute a tale approccio educativo sono: l'esercizio, in natura, di tutti i canali sensoriali; lo sviluppo della "psicomotricità naturale", ovvero quella dei giochi spontanei; lo sperimentare la curiosità e il piacere dell'esplorazione finalizzata alla conoscenza; il soddisfacimento del bisogno di "mettersi alla prova", gestendo i rischi e saggiando le proprie abilità (*ibidem*).

Nell'approccio OE si possono individuare due "anime", che Antonietti, Bertolino, Guerra e Schenetti (2018) denominano "pedagogia della natura" e "didattica della natura", distinguendo così tutte quelle riflessioni che delineano "ragioni e significati delle esperienze educative e scolastiche all'aperto" dall'insieme di indicazioni metodologiche e di strumenti utili alla realizzazione dell'OE (p. 103). Si utilizzerà pertanto questa distinzione per descrivere l'OE, esponendo prima le sue ragioni pedagogiche e poi le sue forme didattiche.

### 2.1.1 La pedagogia della natura

Bortolotti (2018) afferma che "l'offerta formativa dell'OE [è] orientata a riprendere proposte pedagogiche già presenti nel passato, adeguandole ai complessi fenomeni socioculturali del nostro tempo" (p. 63), stringendo quindi una stretta relazione fra l'OE, riflessioni pedagogiche che non necessariamente si legano esplicitamente alla dimensione outdoor, e i bisogni della società odierna. Antonietti et al. (2018) concordano con questo aspetto, ricordando che la "pedagogia della natura" serve proprio a "evidenziare i bisogni di natura specifici dei bambini e le potenzialità che i contesti outdoor hanno" (p. 103).

Per comprendere il senso pedagogico dell'OE odierna bisogna comprendere il problema che vuole risolvere. Farné (2018) afferma che tale questione è l'alienazione del bambino moderno dalla natura e dal gioco, equilibrio generato dagli adulti che hanno progressivamente tolto all'infanzia tutti quei tempi e quegli spazi di cui avrebbe non solo diritto, ma anche bisogno per uno sviluppo organico ed equilibrato. Il mondo progettato dai "grandi" è un mondo dove il bambino di oggi, ultimo arrivato in una famiglia "lunga quattro generazioni" e pertanto esposto ad "un investimento emotivo massiccio di tutti questi adulti"

(Milani, 2018, p. 74-75), è iperprotetto tramite il controllo costante e pervasivo delle sue attività, controllo esercitato tramite l'ambiente in cui egli vive – a tal punto che Schérer e Hocquenghem (1979) notano come, nelle città odierne, un adulto che non è genitore né lavora a contatto con l'infanzia potrebbe non avere mai occasione di incontrare e mettersi in relazione con un bambino. A scuola, invece, il controllo si esercita allungando il tempo scolastico, il quale, allo stesso tempo, è diventato sempre più frenetico, costringendo i bambini a rimanere sempre più al chiuso (Farné, 2018).

Le prime vittime di questi meccanismi di controllo sono i due contesti in cui le variabili che potrebbero sfuggire di mano ai genitori sono in numero maggiore, ovvero l'ambiente naturale e il gioco libero, tanto che Louv (2006) arriva ad affermare che i bambini di oggi soffrono di "*Nature Deficit Disorder*", mentre Gray (2015) punta l'attenzione sull'invasione, da parte della scuola, degli spazi dove i bambini potrebbero giocare in maniera libera e indipendente insieme ai pari età. Non si tratta, ovviamente, di patologie vere e proprie, quanto di "fattori descrittivi di determinate condizioni di vita nell'età infantile che possono comportare forti rischi" (Farné, 2018, p. 30), a partire dall'assenza di apprendimenti significativi nella scuola. In didattica, infatti, la dimensione attiva e quella ludica sono fondamentali per un insegnamento che rispetti "la naturale motivazione ad apprendere del soggetto e il suo bisogno [...] di agire sulla realtà" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 17).

Le finalità di controllo dietro alla scelta delle istituzioni scolastiche di tenere separati alunni e ambiente naturale potrebbero far pensare che, con l'avanzare dell'età e quindi nel salire di grado scolastico, tale divisione si dovrebbe restringere, essendo i ragazzi sempre più autonomi. Nicol, Higgins, Ross e Mannion (2007) hanno invece riscontrato, analizzando il sistema scolastico scozzese, una tendenza opposta: a mano a mano che si sale nel sistema d'istruzione il tempo all'aria aperta si riduce, passando da 19 minuti, in media alla settimana, alla scuola primaria a 13 alla scuola secondaria. Tale fenomeno è facilmente spiegabile tramite la "pressione cognitiva" a cui sono sottoposti gli alunni della scuola di oggi (Farné, 2018, p. 26): basti pensare al peso dello zaino scolastico di un bambino della scuola primaria (*ivi*) come simbolo di ciò che gli viene chiesto di apprendere dai libri, in aula, in maniera passiva.

L'OE si inserisce quindi in una prospettiva "distonica" e "complementare oppositiva" alla scuola tradizionale, in quanto cerca di risolvere lo "scollamento" fra le istanze di controllo e sicurezza che il sistema scolastico sente di doversi fare carico e i diritti dell'infanzia che invece dovrebbe promuovere e tutelare (*ivi*, p. 29-37). La soluzione che l'OE propone è quella di "assumere lo spazio esterno [...] come ambiente di apprendimento e luogo di vita normale per i bambini", così da fare esperienze direttamente a contatto con la natura, vivendo appieno il gioco, la socialità, l'avventura, "correndo rischi" per imparare a valutarlo e a gestirlo, sperimentando paure per sapere quali assecondare e quali superare, per "vivere ed esprimere emozioni (*ivi*, p. 37). Il ruolo dell'educatore diventa quindi quello di sopperire all'inesperienza degli alunni, prevenendo possibili azioni pericolose (Niemeyer, 1883), senza però né sostituirsi a loro né, tantomeno, costringerli a seguire la sua idea di sicurezza e di ordine.

In sintesi, quindi, l'OE è un orientamento ecologico, in quando considera l'alunno e l'educazione "nella [loro] globalità sistemica e situata", e antipedagogico, perché rifiuta la "pedagogia ufficiale" identificatasi negli arredi e negli spazi dell'istituzione scolastica, relegando l'ambiente esterno ad un "varie ed eventuali" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 13). L'OE vuole proporre un modo diverso di fare scuola, più lento e leggero, dove apprendimento ed esperienza combaciano e dove l'ambiente esterno è considerato il *setting* di apprendimento normale, ponendolo comunque in connessione con quello interno (*ivi*).

### 2.1.2 Didattica della natura

Alla base della didattica *outdoor* c'è l'idea montessoriana che l'educazione non è semplice relazione duale docente-studente, ma è un triangolo che mette in relazione reciproca l'insegnante, l'alunno e l'ambiente in cui sono inseriti (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018); pertanto, il *setting* non può essere considerato il semplice sfondo dell'attività educativa, ma va progettato intenzionalmente dall'adulto tenendo conto della relazione che il bambino instaurerà con esso (*ivi*). Il rapporto educando-ambiente non può essere controllato – e, come si è visto esponendo la visione pedagogica dell'OE, non deve esserlo. Bisogna quindi dare per scontato che durante i processi di insegnamento-apprendimento emergeranno elementi non previsti: per questo motivo Antonietti et al. (2018)

definiscono la “didattica della natura” la disciplina che si occupa di “delineare le metodologie e gli strumenti utili nell'educazione in natura, muovendo da approcci progettuali capaci di valorizzare le competenze atte a rispondere all'emergente e all'imprevisto” (p. 103). Fra queste competenze gli autori sottolineano l'importanza dell'osservazione e della documentazione, ma sicuramente si può aggiungere anche quella d'improvvisazione (Santi, 2015).

L'intenzionalità progettuale è molto importante, perché per fare in modo che gli alunni traggano i molteplici benefici dell'OE – che a breve verranno esplicitati – è necessario che la didattica abbia certi requisiti. In merito a quest'ultimi vi è ancora dibattito nella letteratura scientifica (Bortolotti, 2018), ma sulla base di alcune ricerche se ne possono ricavare alcuni. Ad esempio, sappiamo che fra OE e consapevolezza ambientale non vi è una significativa correlazione (Rickinson, et al., 2004) eccetto quando tale argomento diventa esplicitamente un obiettivo didattico o viene presentato come il focus dell'esperienza *outdoor* (Nicol, Higgins, Ross, & Mannion, 2007). Generalizzando questi risultati possiamo affermare che per realizzare un'attività OE efficace è necessario dettagliare con chiarezza finalità, modalità e programmi, oltre che prevedere esperienze di lunga durata, in quanto quest'ultime producono rilevanti effetti positivi anche a lungo termine (Bortolotti, 2018; Rickinson, et al., 2004).

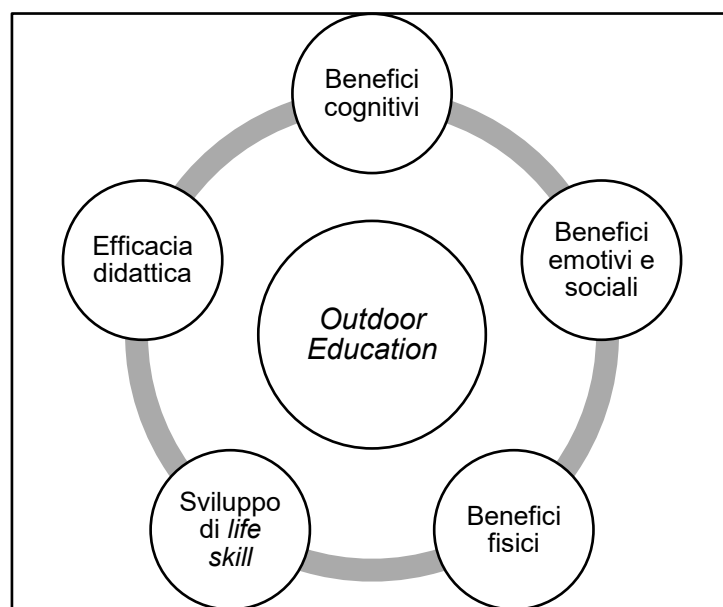


Figura 1: Le dimensioni dei benefici dell'OE

Quali sono questi benefici? Sintetizzando le ricerche di Farné (2018), Bortolotti (2018) e Rickinson et al. (2004), possiamo suddividere gli effetti positivi

in cinque dimensioni, sintetizzate in *Figura 1*: cognitiva, emotiva e sociale, fisica, relativa all'*outdoor*, didattica. Per quanto riguarda i benefici cognitivi, questi riguardano lo sviluppo della memoria, una maggior autonomia e creatività, la strutturazione del "senso di realtà", la costruzione di competenze scientifiche e tecniche e un aumento della motivazione all'apprendimento. A livello emotivo e sociale, invece, si può notare una maggiore curiosità verso il mondo, un miglioramento delle abilità sociali e del senso di comunità e di responsabilità, un incremento nell'autostima, nell'autocontrollo e nella regolazione delle emozioni e un abbassarsi delle tensioni e dello stress.

Per quanto riguarda lo sviluppo fisico e motorio, l'attività *outdoor* comporta un aumento delle difese immunitarie, un calo delle infiammazioni, un miglioramento della qualità del sonno e, più in generale, permette ai ragazzi di seguire le linee guida per l'attività fisica di bambini e adolescenti – queste ultime sono molteplici ma, in generale, affermano che si "dovrebbe svolgere attività fisica [...] per un'ora al giorno che sia appropriata allo sviluppo, divertente e che preveda una varietà di movimenti diversi" (Carraro & Gobbi, 2016, p. 38). L'attività OE permette anche di sviluppare quella dimensione *outdoor* necessaria alla costruzione di *life skill* utili per vivere nuove esperienze all'aria aperta: saper organizzare e prepararsi per affrontare, ad esempio, qualsiasi tipologia di tempo atmosferico; imparare a valutare i rischi; sviluppare il rispetto per l'ambiente. Infine, l'OE presenta anche una serie di benefici per la didattica, in quanto permette di lavorare per competenze, non per contenuti, e perché consente di realizzare un *setting* caratterizzato da una minor direttività dell'insegnante, a vantaggio dell'autonomia dello studente, e da processi di insegnamento-apprendimento basati sul gioco e sul movimento, ovvero sui principali strumenti che un bambino ha a sua disposizione per poter imparare.

Per quanto riguarda le difficoltà che adottare un approccio *outdoor* può comportare, queste verranno trattate in maniera più approfondita nei paragrafi 4.2 e 5.4, dove si darà voce direttamente agli insegnanti. La ricerca scientifica, infatti, si è concentrata soprattutto su quali sono gli ostacoli percepiti dai docenti durante la realizzazione di attività all'aria aperta: tale tematica è stata indagata prevalentemente tramite metodologie qualitative, dando modo agli educatori di raccontare la loro esperienza nell'attuare l'OE.

In conclusione, va specificato come nell'OE non vi sia una prevalenza dell'ambiente esterno rispetto a quello interno; piuttosto, i due devono essere in costante relazione, senza soluzione di continuità. La letteratura didattica contemporanea è spesso incentrata su come strutturare l'aula e i suoi strumenti analogici e tecnologici nel miglior modo possibile (Farné, 2018), ma è l'esterno che è "il primo e fondamentale ambiente di apprendimento" (*ivi*, p. 40). È importante che il dentro, con tutti i suoi supporti fissi, e il fuori, con i suoi spazi per giocare ed esplorare, siano in costante collegamento (*ivi*). L'OE non è "luddismo formativo" contro le metodologie tradizionali o gli strumenti digitali, ma vuole trovare un nuovo equilibrio tra interno ed esterno, in quanto la scuola è attualmente sbilanciata verso il primo (Bortolotti, 2018).

Infatti, anche se l'OE, già nel nome, mette il focus dell'attenzione su ciò che è fuori dalla porta (*out-door*), ciò non vuol dire che bisogna perseguire "un'applicazione ossessiva e acritica di tale condizione": basti pensare alle uscite didattiche verso altri ambienti *in-door* come i musei o le biblioteche (Bortolotti, 2018, p. 62). Questo non solo permette di distinguere l'OE da altre forme di educazione alla sostenibilità come, ad esempio, l'educazione ambientale, ma focalizza l'attenzione sulla versatilità di questo approccio educativo e sul fatto che non è l'ambiente esterno in sé che produce cambiamento, ma esso è il *setting* più adatto per sfruttare le opportunità offerte da una didattica attiva e ludica (*ivi*).

Per questo motivo Bortolotti (2018) propone di tradurre *Outdoor Education* con "Educazione attiva all'aria aperta" (p. 78), anche se sottolineare "all'aria aperta" è in contraddizione con quanto esposto poco prima. In questa tesi si propone che una traduzione più letterale ma più efficace potrebbe essere "Educazione attiva nei luoghi fuori dalla porta": in questo modo si mantiene sia il riferimento ad una pedagogia fondata sul *learning by doing* e oppositiva alla scuola tradizionale, sia l'idea che il naturale ambiente di apprendimento per un bambino è l'esterno; allo stesso tempo, rimane nel nome il riferimento alla porta come collegamento con l'interno e con l'aula scolastica, così da rimarcare l'idea che l'OE è un approccio complementare alle metodologie tradizionali; infine, tale traduzione non esclude strumenti come le gite verso luoghi al chiuso. L'aggiunta del riferimento al concetto di "luogo" verrà esplicitato meglio a breve, ma si tratta

di un richiamo alla *Place-Based Education* e a come l'OE possa essere utilizzata per far in modo che gli alunni imparino a prendersi cura dello spazio che vivono.

## 2.2 L'Outdoor Education e la didattica della Geografia

Anche se l'OE può essere utilizzata all'interno di qualsiasi ambito disciplinare e, soprattutto, rende al meglio se realizzata con un approccio interdisciplinare, è probabile che spontaneamente sia portati ad inserirla nell'insegnamento della Geografia, il quale deve possedere, affinché sia efficace, una serie di caratteristiche che l'OE può fornire, soprattutto se si va oltre l'immagine tradizionale di educazione geografica. Ad esempio, per decenni si è pensato alla Geografia come lo studio di carte, mappe e fotografie, ma la letteratura scientifica da tempo afferma che a fianco alla didattica "sulla carta" è necessario proporre una didattica "con la carta" (Rocca, 2010b, p. 20), un lavoro sul campo che altro non è se non *Outdoor Education*.

Come afferma Turco (1988, 2002), la Geografia rappresenta lo studio della forma territoriale dell'agire sociale; pertanto, la sua didattica dovrebbe dare la possibilità agli studenti di apprendere a "comprendere e interpretare il reale" (Rocca, 2010a, p. 105): la Geografia non è una materia teorica bensì una disciplina pratica, apprendibile solamente agendo nel mondo – e quindi insegnabile solamente dando la possibilità allo studente di lasciare la propria impronta nello spazio circostante per poi allargare lo sguardo su scala globale (*ivi*). Questa "didattica dei processi territoriali" si attua promuovendo "azioni educative che si configurano come nuovi atti territoriali volti allo sviluppo di un patto di appartenenza tra i cittadini e il loro territorio" (*ivi*, p. 113): lo strumento più adatto per compiere tali azioni è l'OE, per la sua capacità di mettere in collegamento ciò che si studia a scuola con l'agire nell'ambiente circostante.

La Geografia non può essere una materia teorica, perché il suo ruolo è quello di contribuire al miglioramento del territorio e, con essi, il pianeta, partendo da una concezione della Terra come luogo di interazione fra ambiente e società (Dematteis, 2008). Per poter offrire una proposta per il futuro, la Geografia "esige un'impostazione problematica" tramite la quale non fermarsi alla descrizione del mondo, ma analizzarlo criticamente e "instillare alcune grandi idee di fondo" (Rocca, 2010b, p. 21). Per conoscere il territorio nel quale agire Donadelli (2017) propone di "riabilitare l'esplorazione quale strategia didattica privilegiata per



l'insegnamento della geografia a qualsiasi livello scolastico" (p. 157). Tale tecnica presenta tre vantaggi: stimola la motivazione intrinseca ad apprendere; permette di imparare gli strumenti della geografia, fra cui anche la capacità di collaborare; consente ai ragazzi di interagire con il mondo esterno, che sicuramente li attira di più rispetto al mondo scolastico (*ivi*).

La Geografia è quindi una disciplina la cui didattica prevede una costante interazione fra ciò che accade nell'ambiente circostante e ciò che viene fatto a scuola: questa relazione fra dentro e fuori è proprio la caratteristica principale che è stata associata all'OE, che quindi si conferma come approccio educativo più adatto ad una didattica della Geografia finalizzata ad un apprendimento significativo. Se la Geografia vuole diventare "dinamica", "uscendo dall'ora di Geografia" per diventare "consuetudine mentale", rispondendo in questo modo ai bisogni dello studente (Rocca, 2010b, p. 21), lo deve fare interagendo con ciò che è *out-door*, che è fuori dalla porta della scuola, in base ai percorsi affrontati *in-door*. La Geografia è quindi un'"Educazione nei luoghi fuori dalla porta", ed ora ci si soffermerà proprio sull'utilizzo della parola "luogo".

### 2.2.1 La Place-Based Education

Rocca (2012a) individua cinque porte di accesso alla Geografia che possono essere utilizzate durante l'insegnamento: il territorio, l'ambiente, il paesaggio, il luogo e, alla base di tutti gli altri, lo spazio, ovvero il dato naturale oggettivo. Focalizzandosi sul luogo, questo viene definito come lo "spazio vissuto [...] connotato emotivamente" (p. 11-12): se, come accennato nel paragrafo precedente, il territorio è lo spazio agito a livello sociale, il luogo è invece lo spazio con cui le persone sviluppano un attaccamento emotivo e affettivo, collegamento che si manifesta come desiderio di prossimità (Gola & Rocca, 2021). È una relazione simile a quella che si instaura fra persone, tanto da condividere alcune caratteristiche con tale tipologia di rapporto: la letteratura scientifica ha dimostrato che l'attaccamento ad un luogo – chiamato anche "senso del luogo" - porta ad aver cura di esso e della comunità che ci vive, oltre che essere un quadro di riferimento per la propria identità (*ivi*).

I bambini sviluppano un senso del luogo anche nei confronti dell'istituzione scolastica: se la scuola è lo spazio dove ai bambini viene data la possibilità di sviluppare il proprio sé, allora la scuola è un luogo poiché, come afferma Rocca

(2012a), luogo e sé sono “reciprocamente costitutivi” (p. 11). Inoltre, la scuola è anch’essa uno spazio connotato emotivamente, ed infatti a seconda che essa venga investita di emozioni positive o negative, e che quindi si sviluppi un attaccamento sicuro o insicuro, per usare un lessico “ainsworthiano”, lo spazio scolastico potrà fungere da “base sicura” per l’apprendimento del bambino oppure, al contrario, da “filtro affettivo” – ovvero un “blocco di autodifesa di chi studia” (Balboni, 2000, p. 17).

Nonostante questa evidente relazione fra cultura, identità e senso del luogo, i sistemi educativi tendono a non considerarla; anzi, più ci si alza di grado più la scuola si allontana dal contesto in cui è inserita, quando invece le istituzioni educative dovrebbero essere agente di cambiamento e promuovere processi di insegnamento-apprendimento immersi nel contesto che le circonda (Gola & Rocca, 2021). Questa è la visione teorica dietro all’approccio della *Place-Based Education* (d’ora in avanti PBE): un attaccamento sicuro ad un luogo porta a compiere sistematicamente azioni di cura verso tale luogo e, di conseguenza, verso sé stessi, e nella costruzione di un attaccamento sicuro l’educazione svolge un ruolo fondamentale, in quanto può fornire a ciascuno di noi l’occasione per attribuire significato e per sviluppare consapevolezza del luogo come prodotto culturale (*ivi*): “in an educational sense, cultivating a sense of place means inviting the individual to gather many authentic experiences that strengthen ties” (*ivi*, p. 81)

Se “la conoscenza dell’uomo [...] passa anche e soprattutto attraverso la lettura del suo territorio” (Rocca, 2010b, p. 21), la PBE è la metodologia ideale per effettuare una didattica della Geografia finalizzata a conoscere l’umanità, in quanto il suo obiettivo è proprio quello di far riflettere sulle relazioni d’interdipendenza economica, politica, ideologica e ambientale fra nazioni vicine e lontane e che idee di persona e di cultura nascono da questa rete, e quindi quale senso del luogo risulta (Gola & Rocca, 2021). In questo modo gli studenti possono cercare di identificare società più eque ed inclusive, valorizzando le diversità promosse da luoghi diversi (*ivi*): la PBE e, in generale, l’educazione alla manipolazione di uno spazio è educazione alla cittadinanza.

I luoghi diventano così “pedagogical fulcrums”, perché ci permettono di riflettere su come i luoghi formano e definiscono l’identità delle persone e su

come l'identità delle persone forma e definisce i luoghi (*ivi*, p. 83). Da questo punto di vista il territorio locale è particolarmente importante, in quanto matrice di interazioni socio-cognitive, unite comunque ad un livello globale (*ivi*). Pertanto, la didattica PBE dovrebbe sempre comportare un apprendimento esperienziale per cogliere le caratteristiche dell'ambiente locale, fare una sintesi transdisciplinare e interculturale di ciò che si è scoperto e proporre attività di *service-learning* o altre forme di lavoro con la comunità (Semken & Freeman, 2008).

Educare alla consapevolezza dei luoghi è importante per rendere gli studenti agenti capaci costruire luoghi e per promuovere impegno verso i processi di gestione del territorio da cui dipende il futuro di quegli spazi (Gola & Rocca, 2021). La PBE è un approccio basato sull'utilizzo di molteplici *setting* di apprendimento, dove gli studenti possano immergersi completamente nell'eredità culturale e nei paesaggi dei luoghi tramite lo studio delle arti, del linguaggio, delle matematiche di altre materie curriculari (*ivi*). Anche in questo caso, quindi, l'ambiente esterno e quello interno sono in stretta relazione fra di loro: si può pertanto affermare che OE e PBE sono fortemente collegati, e che l'utilizzo di una didattica della Geografia che "educhi ai luoghi fuori dalla porta" sia una modalità d'insegnamento efficace – a patto che ci si ricordi che locale e globale sono anch'essi in stretto collegamento, e che lo studio del primo serve a dare significato al secondo (*ivi*).

### 2.3 L'ESD, la Geografia e l'Outdoor Education

La Geografia ha un forte "valore formativo", e pertanto la sua didattica permette di ricollegarsi, fra le altre cose, all'educazione alla cittadinanza, all'educazione interculturale e allo sviluppo sostenibile (Rocca, 2010b). Qui ci si vuole focalizzare proprio sul rapporto fra l'educazione geografica e l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, esponendo i motivi che permettono di individuare la Geografia come materia principale all'interno della quale far rientrare l'ESD, mantenendo comunque una prospettiva inter- e transdisciplinare. Nell'esposizione si cercherà di evidenziare le ragioni secondo le quali l'approccio educativo più efficace per realizzare un'educazione geografica allo sviluppo sostenibile sia l'*Outdoor Education*, come viene indicato anche dalle *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* del 2009 (MIUR & MATTM, 2009; Giorda & di Palma, 2010).

Per comprendere la valenza formativa della Geografia il principale documento da analizzare in merito è *l'International Charter on Geographical Education* (d'ora in avanti *International Charter*) (IGU Commission on Geographical Education, 2016), in cui la Geografia viene delineata come la disciplina “ponte” fra scienze naturali e sociali che ha come oggetto di studio la Terra e i suoi ambienti naturali e umani, ma tale studio è funzionale alla ricerca e alla comprensione delle attività umane e delle loro relazioni e interazioni con gli ambienti su scala locale e globale. Il riferimento principale di questa materia è la variabilità spaziale, ovvero l'idea che eventi e processi differiscono di molto a seconda dello spazio in cui avvengono (*ivi*). Tale concetto viene ritenuto talmente importante da affermare che esso dovrebbe essere “an essential part of the education of all citizens in all societies” (*ivi*, p. 4).

In merito all'educazione geografica *l'International Charter* afferma che essa è spesso trascurata in più parti del mondo, nonostante sia indispensabile per lo sviluppo di cittadini attivi e responsabili, in quanto disciplina “informing, enabling and stimulating” (*ivi*, p. 3). La Geografia permette di capire come l'uomo e l'ambiente in cui vive interagiscono, così da arrivare ad una comprensione più significativa della diversità umana: “location is a key factor in life [...]. The appreciation of unique contexts and circumstances in an interconnected world helps deepen our understanding of human diversity” (*ivi*, p. 12). Quest'idea può essere appresa solamente ragionando prima su scala locale – ad esempio tramite l'OE – per poi spostarsi su scala globale (*ivi*): è soprattutto questa comprensione spaziale e della scala delle questioni umane che rende la Geografia l'ambito ideale all'interno del quale realizzare l'ESD.

Sul rapporto fra didattica della Geografia ed ESD si è interrogata molta letteratura scientifica e diversi documenti normativi (De Vecchis, 2011; Giorda 2016; Giorda & di Palma, 2010; Haubrich, Reinfried, & Schleicher, 2007; IGU Commission Geographical Education, 1992, 2016; McKeown, 2002; McKeown & Hopkins, 2003, 2005, 2007; MIUR & MATTM, 2014;); in sintesi si può dire che quasi tutti gli autori concordano sul fatto che si tratta di una relazione molto stretta, e che l'ESD è un'opportunità per la geografia per “legittimare il proprio ruolo educativo”, in quanto disciplina che può dare “risposte convincenti” ai *super-wicked problem* del nostro tempo (Giorda, 2016, p. 84). Uno dei motivi dietro a

tale affermazione riguarda il fatto che, in generale, molte delle tematiche che l'ESD intende affrontare sono già oggetto di studio in ambito geografico, e molto spesso sono già incluse nei curricula scolastici di Geografia: l'importantissima *Dichiarazione di Lucerna sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile* (Haubrich, Reinfried, & Schleicher, 2007) dell'*International Geographical Union* (d'ora in avanti IGU) afferma proprio che "quasi tutti i temi d'azione dell'UNDESD [*UN Decade of ESD*] [...] hanno una dimensione geografica" (p. 1), e su questo concordano anche le più recenti *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile italiane* (MIUR & MATTM, 2014), oltre che le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MI, 2019), le quali affermano esplicitamente che "educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile [...] trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia" (p. 1-2).

Si possono fare due esempi di tematiche in comune. Il primo riguarda il fatto che lo sviluppo sostenibile è una questione planetaria, ma le azioni sostenibili vanno sempre localizzate, non possono essere globali: nell'ESD ci si deve quindi porre il problema di come far comprendere tale concetto, e nell'ambito della didattica della Geografia il continuo confronto fra locale e globale è fondamentale (Giorda, 2016). Ad esempio, Rocca, Donadelli e Ziliotto (2012) hanno realizzato un progetto di ESD partendo dall'idea che si possa utilizzare la Geografia per far riflettere gli alunni sulla sostenibilità a partire dai processi di territorializzazione dell'ambiente circostante. Come affermato in precedenza, la Geografia contribuisce al formarsi di una comprensione spaziale e della scala, e questo riguarda anche le questioni relative alla sostenibilità (McKeown & Hopkins, 2007).

Il secondo esempio ha invece a che fare con l'educazione interculturale, poiché la Geografia, focalizzandosi sull'interdipendenza fra uomo e territorio, permette di comprendere, ed apprezzare, la diversità umana a partire dai diversi ambienti che abitiamo (McKeown & Hopkins, 2007; MIUR & MATTM, 2014; Giorda, 2016). In entrambi gli esempi, la metodologia più indicata rimane l'OE, perché tenendo in comunicazione fuori e dentro scuola essa permette di agire localmente per riflettere sul globale e per realizzare un'educazione al territorio che sia "esercizio alla cittadinanza attiva" finalizzata alla comprensione dello

stretto legame fra la società e i suoi spazi, fra l'individuo e i suoi luoghi (MIUR & MATTM, 2014, p. 15).

Oltre ad avere tematiche in comune, ESD e didattica della Geografia presentano anche metodi simili, che si collegano a quelli utilizzati dall'OE. In particolare, nei vari documenti analizzati ritorna spesso l'indicazione di utilizzare, sia in ESD che in Geografia, un approccio interdisciplinare per problemi (Giorda, 2016; McKeown & Hopkins, 2007). I *super-wicked problem* legati allo sviluppo sostenibile, infatti, vanno affrontati sviluppando capacità di *problem-solving*, ma anche tramite uno spirito critico rivolto sia ai modelli economici e societari del nostro tempo, sia ai limiti stessi del concetto di sviluppo sostenibile (Giorda, 2016). Non è però pensabile che tali questioni siano risolvibili solamente con la Geografia: le stesse *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (MI, 2019) legano lo sviluppo sostenibile anche alle Scienze naturali; Giorda E di Palma (2010) notano come le competenze sostenibili elencate dalle *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* del 2009 (MIUR & MATTM, 2009) sono in gran parte geografiche, ma non tutte; infine, anche le *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile* del 2014 (MIUR & MATTM, 2014) ricordano che, anche se i temi dell'ESD sono "di forte rilevanza geografica", è comunque necessario il "raccordo con le discipline scientifiche e tecniche" (p. 15)

Qual è, quindi, il ruolo che dovrebbe avere la Geografia? La Geografia, affermano diversi autori, dovrebbe fungere da coordinamento (Giorda & di Palma, 2010), per due motivi principali. Il primo riguarda il fatto che, come già accennato, la Geografia si presta molto bene, a livello epistemologico, a fungere da ponte fra le scienze umane o sociali e quelle naturali (IGU Commission on Geographical Education, 2016), grazie al suo osservare sia l'ambiente che l'uomo che vive in esso. Il secondo, invece, ha a che fare con la capacità della Geografia di saper compiere una sintesi di informazioni provenienti da ambiti molto diversi fra di loro, organizzandole in sistemi complessi ma sicuramente più gestibili, così da poter affrontare questioni articolate (De Vecchis, 2011; Giorda, 2016; Plutino, 2012) quali i *super-wicked problem*. In questo modo l'educazione può garantire l'accesso alle necessarie informazioni per poter prendere decisioni responsabili e sostenibili, come già indicava *l'International Charter on*

*Geographical Education* del 1992 (IGU Commission on Geographical Education, 1992). De Vecchis (2011) rimarca, peraltro, come per la Geografia riorganizzarsi per integrarsi con l'ESD non la snaturerebbe, anzi: le permetterebbe di rinnovarsi pur rimanendo fedele alla sua "tradizione forte e ricca" (p. 128).

Per sintetizzare questo aspetto, cito un'ultima volta Giorda (2016), quando afferma che lo scopo dell'educazione geografica allo sviluppo sostenibile è quello di:

"imparare a indagare le questioni che riguardano gli esseri umani e gli spazi dalla scala locale a quella globale. Facendo questo, l'educazione allo sviluppo sostenibile sfocia direttamente nell'educazione alla cittadinanza, e mostra il suo valore strategico anche in chiave politica: orientare la gestione dei territori in una direzione sostenibile è infatti prima di tutto l'espressione di un tentativo di governo del territorio, che attraverso l'educazione può realizzarsi in forme democratiche, partecipative e dal basso." (p. 86)

L'ultimo aspetto è molto importante, in quanto permette di risolvere una delle questioni aperte con lo sviluppo sostenibile indicate da Kopnina (2012): la mancanza di democrazia nel dibattito sulla sostenibilità. Realizzare l'ESD in ambito geografico tramite l'OE permette di collegare i temi dello sviluppo sostenibile al territorio locale e alla comunità che ci vive, dando così ai cittadini gli strumenti necessari per costruire la sostenibilità *bottom-up*, senza dover far riferimento ad una visione *top-down*.

Anche Farné, Bortolotti e Terrusi (2018) concordano sul fatto che per far imparare ai bambini uno stile di vita sostenibile ed ecologico la via migliore da percorrere sia il prendersi intenzionalmente cura dell'ambiente naturale che ci circonda, in quanto esso ci fornisce gli strumenti didattici migliori. Inoltre, si può affermare che prendersi cura e realizzare pratiche sostenibili nei luoghi in cui si vive è intrinsecamente motivante, anche perché permette di osservare e di vivere immediatamente le ripercussioni positive delle proprie azioni, dando così vita ad un circolo virtuoso: l'OE, nell'ottica dell'ESD geografica, va sempre realizzata con un approccio PBE. Come affermano Rocca e Donadelli (2013), l'obiettivo dev'essere quello di insegnare a realizzare azioni individuali e sociali e di rispettare la diversità bio-fisica e socio-culturale:

"sustainable behaviours are new territorializing acts which control the space and shape new ways of living, more respectful of the delicate balance

between economic, social and environmental development [...]. [This process] is put into practice as an 'act of love' towards the environment, towards the economic and cultural values peculiar to *that* territory" (p. 348, corsivo nel testo originale).

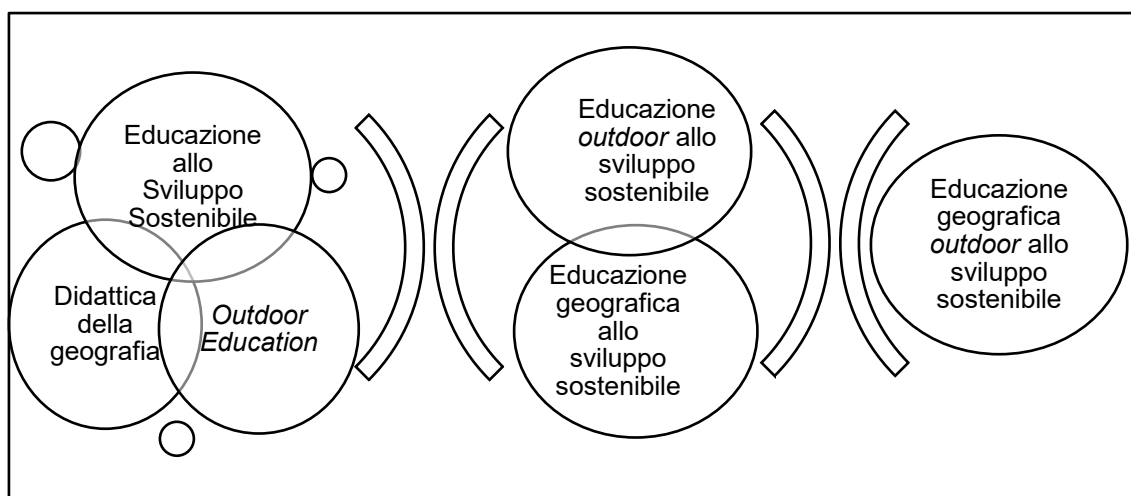


Figura 2: *l'Educazione geografica outdoor allo sviluppo sostenibile*

In *Figura 2* ho cercato di sintetizzare il ragionamento svolto finora. A sinistra sono presenti i tre riferimenti principali, ovvero l'ESD, la Didattica della geografia e l'OE, come tre cerchi che si intersecano, a simboleggiare la condivisione di temi e strumenti fra questi approcci educativi. In mezzo troviamo l'ESD collegata all'OE, in quanto la sostenibilità va appresa all'aria aperta, e alla Geografia, poiché tale disciplina può fare da raccordo fra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile; anche questi due cerchi sono parzialmente sovrapposti in quanto tali metodologie condividono finalità e strategie.

Infine, a destra, troviamo la sintesi di tutto questo, ovvero un'educazione ecocentrica e democratica basata su una pedagogia trasformativa, olistica e oppositiva e su una didattica interdisciplinare, problematica ed esperienziale. Tale educazione è finalizzata a far apprendere alle nuove generazioni quell'etica della cura necessaria per risolvere i *super-wicked problem* legati alle questioni ambientali, politiche e sociali del nostro tempo tramite l'utilizzo di tecniche ludiche, attive ed esperienziali all'interno di ambienti di apprendimento formali e informali, principalmente *outdoor* ma in continuo collegamento con *l'indoor*. In tale approccio ciò che viene valorizzato è il tempo lento, la partecipazione degli studenti, il loro rapporto con il territorio circostante e la loro relazione con i loro luoghi significativi, a partire dalla scuola in quanto spazio dove collaborare e



imparare a prendersi cura di tutto ciò che ci circonda, a ragionare criticamente sui modelli di sviluppo che ci circondano e a proporre e, soprattutto, sperimentare soluzioni alternative.

Nel sesto capitolo questo approccio educativo verrà declinato in termini di competenze dell'insegnante, andando a delineare la professionalità docente necessaria per realizzarlo. Le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti di cui si vuole stimolare lo sviluppo nell'alunno possono essere ritrovati invece in Unesco (2017) per quanto riguarda la sostenibilità e nei lavori dell'IGU per gli aspetti geografici (Haubrich, Reinfried, & Schleicher, 2007; IGU Commission on Geographical Education, 1992); le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020a) rappresentano il riferimento normativo italiano. Nel prossimo capitolo verrà invece presentato un possibile metodo formativo per rendere l'insegnante competente in quest'ambito.



### 3. La formazione degli insegnanti e la Formazione Outdoor

Secondo Antonietti et al. (2018), nella scuola odierna la richiesta, da parte di educatori e insegnanti in servizio, di formazione in merito alle tematiche dell'*Outdoor Education* è in costante crescita per quanto riguarda, sia come corsi di aggiornamento che come offerta post-laurea; questo anche a causa di “numerosi lacune nella formazione iniziale di futuri educatori e insegnanti” (p. 102). Su quest'ultimo punto concorda anche l'*International Geographical Union*: la formazione iniziale dei docenti di Geografia andrebbe rivista e potenziata in quanto gli studenti, di tutti i gradi d'istruzione, hanno diritto ad un'educazione geografica di qualità, e sono gli insegnanti ad essere “the key to innovation and quality in education (IGU Commission on Geographical Education, 2016, p. 13). La formazione dovrebbe riguardare sia la geografia umana che quella fisica, e dovrebbero essere stabiliti, a livello politico, dei requisiti minimi sia in materia di competenze geografiche che di competenze didattiche (*ibidem*).

La letteratura scientifica e gli organi internazionali individuano quindi la formazione dei docenti come un ambito da rivedere e migliorare in quanto non sufficiente a rispondere alle necessità degli studenti; non a caso, tale ambito è anche inserito sia negli SDG che nella SNS, come descritto nel primo capitolo. Il sistema formativo tradizionale ha però un limite: secondo Rotondi (2004), il quale tratta del mondo lavorativo in generale, l'ostacolo principale riguarda il “trasferimento *on the job*” delle competenze acquisite, ovvero la capacità di trasferire ciò che si è imparato nelle situazioni concrete che si affrontano a lavoro (p. 18). Questo ostacolo è dovuto alla velocità più elevata richiesta dalla società odierna, mentre in passato i ritmi più lenti permettevano un processo di apprendimento più lungo, quindi il discente aveva modo di interiorizzare ciò che gli veniva insegnato (*ivi*). Ora non è più possibile: “le persone sembrano non riuscire ad apprendere alla velocità che servirebbe loro” (*ivi*, p. 19).

Un'altra causa individuata da Rotondi è la “logica del corsificio” (*ivi*, p. 20), ovvero il pullulare di singoli corsi – a pagamento – finalizzati ad acquisire crediti formativi piuttosto che alla costruzione di competenze significative. A tale logica Rotondi propone di contrapporre una “grande regia” che realizzi una “costellazione di possibilità di apprendimento” che siano focalizzate sugli aspetti motivazionali degli studenti e sui processi, piuttosto che sui prodotti, oltre a

promuovere il *lifelong learning* (*ivi*, p. 22-23). Anche gli organi istituzionali sembrano concordare con tale prospettiva: ad esempio, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (d'ora in avanti CSPI), espressosi in merito alla riforma del percorso di abilitazione per i docenti della scuola secondaria, afferma di auspicare che “il Ministero dell'Istruzione individui modalità che siano omogenee e univoche per [...] la predisposizione dell'offerta [formativa]” (CSPI, 2023, p. 2). In altre parole, è necessario che la formazione iniziale dei docenti sia organizzata con una visione *top-down*.

Tale richiesta di uniformità e compattezza – non solo per la formazione dei futuri professori, ma anche per i maestri della scuola dell'infanzia e primaria – era peraltro già stata espressa da un gruppo di lavoro sorto all'interno dell'AIIG, che aveva posto l'attenzione sulla necessità di prevedere “una serie di obiettivi, di temi e di metodologie comuni”, oltre ad un “riposizionamento” in generale della Geografia, nei corsi di fondamenti e didattica di questa disciplina (Giorda, 2012, p. 117-118). Come già delineato, non bisogna sottovalutare il ruolo dell'Università non solo come principale formatore, ma anche per i suoi doveri di selezione iniziale e di essere agente di cambiamento (Nicol, Rae, Murray, Higgins, & Smith, 2019).

Tornando al testo di Antonietti et al. (2018), tali autori affermano anche che, se un insegnante non riesce a realizzare un'educazione di qualità, il più delle volte ciò non è dovuto a limiti strutturali, quanto ad una mancanza di strumenti o competenze. Per questo motivo è importante “rimettere al centro dell'attenzione [...] i bisogni formativi primari, spesso celati da una miriade di bisogni che potremmo definire secondari” (*ivi*, p. 113). Per fare in modo che gli studenti ottengano un'educazione di qualità è quindi necessario analizzare i bisogni formativi che vengono espressi dagli insegnanti, e distinguere fra di essi i bisogni formativi secondari e quelli primari, tenendo conto che spesso i primi sono causati dai secondi ed è quindi necessario svolgere un lavoro di deduzione. Ad esempio, se nell'ambito dell'OE i docenti esprimono un bisogno di essere formati in merito a come conciliare tale approccio educativo con lo svolgimento del programma oppure come renderlo più veloce e meno dispendioso di tempo, questi sono bisogni formativi secondari che celano un bisogno formativo primario importante:

essere formati in merito alla didattica per competenze e all'apprendimento significativo.

In questa analisi dei bisogni formativi per realizzare una formazione di qualità è importante tenere conto degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'ambito nel quale li si vuole formare (Nicol, Higgins, Ross, & Mannion, 2007). Prendendo nuovamente come esempio l'OE, la ricerca dimostra che per aiutare i docenti a superare gli ostacoli che impediscono loro di realizzare una didattica *outdoor* può essere utile fornirgli risorse e strumenti che gli permettano di realizzarla (*ivi*), ad esempio tramite la formazione. Questo però funziona solamente se un insegnante è già convinto dei benefici di tale approccio, e quindi ha degli atteggiamenti positivi verso l'OE; se invece si ha di fronte un docente che è ancora scettico nei confronti dell'OE, e quindi ha degli atteggiamenti negativi nei suoi confronti, è più utile incentrare i processi formativi sulle evidenze che ne dimostrano l'utilità e l'efficacia, fornendogli eventualmente gli strumenti necessari in un secondo momento (*ivi*).

La ricerca scientifica e le indicazioni istituzionali descrivono quindi il sistema formativo tradizionale come un modello limitato, da correggere e migliorare. Per farlo è però necessario rispondere a due domande: quali sono i bisogni formativi degli insegnanti? E quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti di ciò sul quale vogliamo formarli? Sono domande complesse sulle quali si tornerà più avanti. Ora, invece, ci si concentrerà sulla formazione dei docenti sull'OE partendo dall'ipotesi che per farlo sia necessario inserire in essa delle esperienze *outdoor* affinché possa essere efficace. Verrà quindi esposto un metodo formativo che prevede l'utilizzo di tecniche di formazione all'aria aperta per poi discutere del rapporto fra tale approccio e la formazione per l'OE; infine, verranno descritte alcune esperienze in cui sono state utilizzate tecniche di Formazione *Outdoor* nella formazione di insegnanti ed educatori.

### 3.1 La Formazione Outdoor

La Formazione *Outdoor* (d'ora in avanti FO) è un metodo di formazione innovativo, situato al di fuori dei contesti formativi tradizionali, finalizzato perlopiù allo sviluppo di competenze e abilità sociali tramite attività coinvolgenti sul piano psicofisico, così da portare i partecipanti ad uscire dalla loro *comfort zone* per entrare nella *challenge zone*, un luogo sfidante che "favorisce il cambiamento e,

quindi, l'apprendimento" (Melotti & Cani, 2018, p. 244). All'interno della FO possiamo far rientrare tutte quelle "attività formative che vengono svolte all'aria aperta a fini didattici per sviluppare determinati comportamenti dei partecipanti sotto la conduzione di un *trainer* appositamente preparato" (Rotondi, 2004, p. 24). In queste esperienze gli studenti si trovano di fronte a dei problemi da risolvere "attraverso una loro azione diretta", la quale, unita ad una "riflessione sui risultati e sulle modalità del loro agire", li porta a raggiungere gli obiettivi formativi (*ibidem*).

Per raggiungere la *challenge zone* non è comunque importante l'effettiva difficoltà delle sfide, quanto la percezione della difficoltà da parte dei partecipanti e, soprattutto, "il pieno coinvolgimento emotivo dei partecipanti che possono così essere in grado di mobilitare e mettere in gioco tutte le proprie energie disponibili" (*ibidem*). La FO si basa infatti sull'assunto che associare delle emozioni forti all'esperienza di apprendimento da un lato aumenti la motivazione ad apprendere, dall'altro facilita i processi di apprendimento e il recupero di ciò che si apprende (Rotondi, 2002): le attività non sono quindi il fulcro della FO, ma sono solamente degli "strumenti" tramite il quale costruire "un forte ancoraggio, anche emotivo, per gli apprendimenti" (Rotondi, 2004, p. 24) a differenza di quanto accade nei corsi di sopravvivenza o nelle attività di intrattenimento, dove le esperienze outdoor sono il fulcro stesso dell'attività (Rotondi, 2017a).

Intrattenimento	Formazione Outdoor	Prestazione fisica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animazione</li> <li>• Adventure training</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Small Techniques</li> <li>• Campi Preimpostati</li> <li>• Outdoor Training</li> <li>• Outdoor Management Training</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Survival</li> <li>• Sport</li> </ul>

Figura 3: Tipologie di FO e di attività outdoor non formative. Tratto da Rotondi (2004).

In base a quest'ultimo aspetto, quindi, si può individuare un continuum di attività *outdoor* che va dall'intrattenimento alla prestazione fisica; al centro fra i due estremi troviamo invece la formazione (*ivi*): tale suddivisione è rappresentata in *Figura 3*. Da un lato troviamo attività di animazione, all'estremità, ed esperienze di *adventure training* più vicine al centro; dall'altro corsi *survival* al limite e attività sportive in posizione intermedia. A metà si collocano invece le attività di FO, suddivisibili in quattro categorie: dalla più generale alla più specifica

troviamo le *Outdoor Small Techniques* (semplici esercizi all'aperto), i Campi *Outdoor* Preimpostati (esercizi svolti in campi permanenti), l'*Outdoor Training* (percorsi formativi realizzati in sessioni prolungate) e l'*Outdoor Management Training* (FO finalizzata alla formazione manageriale; *ivi*).

L'idea di apprendimento sulla quale si basa la FO è qualcosa che è fortemente emotivo e che può avvenire in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo, può essere piacevole e divertente, "passa più rapidamente attraverso l'intuizione" piuttosto che per prove ed errori, richiede un'adesione volontaria e viene accelerato "quando le persone sono coinvolte sul piano cognitivo, emotivo, fisico" (Rotondi, 2004, p. 47-49). Inoltre, per la FO la formazione, vista come "attivazione delle risorse dell'altro" e come "allenamento continuo", non dovrebbe essere pensata separatamente dal lavoro: "non c'è differenza fra scuola e vita" (*ivi*, p. 46-48).

Rotondi (2004) individua anche i tre principali benefici della FO. Il primo di essi riguarda la motivazione ad "apprendere dall'esperienza", stimolando i partecipanti a sviluppare la competenza di imparare ad imparare, la più richiesta nel mondo odierno (*ivi*, p. 108). Il secondo è lo sviluppo di una maggior consapevolezza di sé e degli altri grazie ad un continuo "confronto aperto" e all'abitudine di "richiedere e dare *feedback* efficaci" (p. 108-109). Infine, il terzo beneficio è che la FO "consente una *riattivazione energetica* coinvolgendo globalmente (corpo, emozioni, cuore, testa) la persona che vi partecipa" (p. 109).

Vi sono però anche dei rischi nell'attuare dei percorsi di FO, primo fra tutti la possibilità che l'agire prevarichi sulla riflessione e sull'elaborazione, impedendo il raggiungimento di un apprendimento significativo (*ivi*). Altre incognite riguardano la partecipazione di persone molto – forse troppo – ansiose, un'adesione forzata al programma oppure una committenza che vuole sapere "chi ce l'ha fatta": in tutti i casi si ha come conseguenza una "partecipazione con paura, premessa sicura per subire incidenti fisici o psicologici" (*ivi*, p. 107). Infine, un aspetto sul quale stare attenti riguarda la già citata difficoltà dell'esperienza o, meglio, la percezione della difficoltà: se troppo elevata i rischi verranno ritenuti eccessivi, se troppo bassa verrà invece a cadere l'interesse (*ivi*).

Il successo o meno di un'esperienza di FO sembra quindi dipendere principalmente da quattro fattori: quanto si sentono coinvolti i partecipanti, la

qualità delle esperienze e quella delle rielaborazioni in merito a ciò che si è fatto, la professionalità dei formatori (*ivi*). È quindi necessario pensare ad attività che abbiano un livello di difficoltà adeguato, mantenendo comunque una massima sicurezza per i partecipanti; che il focus sia sui processi, piuttosto che sui prodotti; che vi sia libera adesione da parte degli studenti; e che fra i formatori vi sia sintonia e condivisione sia di *vision* che di *mission* (*ivi*). La ricerca in merito non ha ancora fornito una risposta certa, ma anche la diversità dei partecipanti “sembra aumentare il livello di efficacia” (*ivi*, p. 108).

La FO si basa quindi su un processo composto di due fasi: una attiva (si compie un’azione) e una passiva (si subiscono le conseguenze dell’azione). Come afferma Rotondi:

“è dai risultati (di piacere o dispiacere) delle nostre azioni che noi impariamo qualche cosa. La Formazione *Outdoor* è caratterizzata dal fatto che questo ciclo base per l'apprendimento (azione-analisi dei risultati dell'azione) è estremamente breve e quindi risultano facilitate e accelerate le possibilità d'apprendimento.” (Rotondi, 2004, p. 51).

All’interno di queste due fasi devono essere inseriti anche cinque ingredienti fondamentali per stimolare un apprendimento significativo dall’esperienza: avventura, metafora, *commitment*, osservazione e concretezza.

Ci si concentrerà solamente sull’ingrediente della metafora in quanto, come si vedrà anche in seguito, essa ha un forte effetto sugli atteggiamenti di una persona (Jia & Smith, 2013; Thibodeau, Crow & Flusberg, 2017) e può pertanto essere un efficace strumento nella costruzione di atteggiamenti positivi verso l’OE. Oltre a questa funzione, nell’ambito della FO la metafora permette di collegare ciò che succede all’aria aperta con le “situazioni reali dei contesti lavorativi” (Rotondi, 2004, p. 52), facilitando così il *transfert* delle competenze. La FO, infatti, può concretizzarsi in molte attività diverse fra di loro, accomunate dal potersi configurarsi come metafore di ciò che i partecipanti sperimentano nella loro quotidianità (Melotti & Cani, 2018). In questo modo si possono quindi far riflettere gli studenti su elementi che ormai vengono considerati routinari e garantiti, sviluppando così competenze trasversali spesso sottovalutate (*ivi*).

Le metafore che si possono utilizzare più facilmente sono sicuramente quelle di tipo naturalistico, in quanto “vivere un’esperienza outdoor espone la persona a una pluralità di ‘immagini naturalistiche’ potenzialmente destinate a



diventare immagini archetipiche” (Rotondi, 2017b): per fare qualche esempio, il bosco può rappresentare l’inconscio e la paura del bosco la paura dell’inconscio; il mare, invece, in quanto luogo d’incontro fra ciò che si può realizzare e ciò che può ancora essere realizzato, può simboleggiare uno stato di incertezza oppure uno di libertà (*ivi*). La metafora, quindi, non solo è uno strumento estremamente potente, ma è anche molto versatile e adattabile quasi a ogni circostanza.

### 3.2 La FO nella formazione per insegnanti e educatori

Dalle caratteristiche della FO emerse fino a questo momento si evince che tale approccio formativo pone molta attenzione alla dimensione emotiva e fisica dello studente, senza limitarsi a considerare solamente gli aspetti cognitivi. Tale considerazione rende la FO lo strumento ideale per un percorso di formazione sull’OE per i docenti, in quanto, secondo Farné (2018), anche in tale ambito “la soggettività dell’insegnante è [...] un tema centrale e da non trascurare”, poiché si tratta di una proposta educativa molto impegnativa, che richiede un impegno fisico ed emotivo non indifferente (p. 75).

Non sorprende, quindi, che Farné (2018) abbia notato, durante i molti corsi di formazione per educatori e insegnanti all’OE da lui condotti, che gli studenti più disponibili nei confronti di tale approccio siano proprio coloro che hanno praticato “in misura abbastanza significativa e positiva” esperienze *outdoor* quali scoutismo, sport, escursionismo ecc. (*ivi*, p. 39). Il motivo del legame fra significative e positive partecipazioni ad attività all’aria aperta e lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso l’OE è probabilmente che tali esperienze permettono di imparare a valutare i rischi e di costruire fiducia nelle proprie capacità di affrontare tali ostacoli, apprendendo così il senso pedagogico del senso dell’avventura e del correre il rischio (*ivi*). Oltre a questo, possedere esperienze *outdoor* nel proprio bagaglio formativo permette anche di sviluppare in sé stessi quella “dimensione *outdoor*” necessaria a realizzare efficacemente l’OE, in quanto essa è significativa solamente se l’adulto scopre “il valore e il benessere del proprio ‘stare in ambiente’” (*ivi*, p. 38).

Quindi, se l’insegnante non sa stare bene nella natura ovviamente non potrà trasmettere un atteggiamento “biofilistico” ai suoi studenti; inoltre, per poter realizzare attività *outdoor* è necessario saper valutare i possibili rischi, conoscere come eventualmente affrontarli e, soprattutto, essere sicuri di poterli superare,

altrimenti si rischia di far vivere ai bambini un'esperienza all'aria aperta caratterizzata dalla paura, impedendo così l'apprendimento (LeDoux, 1998; si veda anche Lucangeli, 2019). Come fare in modo che l'insegnante sviluppi tali competenze e atteggiamenti? Una possibile soluzione potrebbe essere quella di inserire percorsi di FO durante la formazione iniziale e continua per permettere agli insegnanti di sperimentare da studenti quelle esperienze che poi andranno a riproporre con i propri alunni. Tale proposta andrebbe inoltre in direzione di una formazione all'ESD, in quanto anch'essa dovrebbe utilizzare tecniche *outdoor* (Nicol, Rae, Murray, Higgins, & Smith, 2019).

Esperienze di FO come strumento per la formazione di educatori e insegnanti all'OE sono peraltro già state realizzate. Antonietti et al. (2018) hanno svolto un'analisi di alcune di queste esperienze, suddividendole in base al contesto, formale o non formale, in cui sono state attuate. Per quanto riguarda quelle in contesti formali, gli autori descrivono la formazione nei paesi scandinavi, effettuata tramite "esplorazioni non mediate di materiali, elementi, ambienti"; la formazione degli insegnanti dei *Waldkindergarten* tedeschi, che è di tipo "esperienziale"; ed infine la formazione dei docenti delle *Forest School* inglesi, dove si insegnano alcune delle competenze che sono state descritte come necessarie finora, quali la gestione del rischio o l'affinamento dell'intelligenza emotiva. In contesti non formali, invece, gli autori riportano l'esperienza del Master in Educazione Ambientale presso l'Università di Bologna a inizio anni duemila, durante il quale si è cercato di ragionare sul "creare le condizioni affinché all'educando sia concesso il giusto tempo" (Bertolini S. , 2005, p. 12), aspetto molto importante emerso anche alla già citata "Conferenza Nazionale Educazione Ambientale" (Gisotti, et al., 2016).

Ci si soffermerà ora prima su un'esperienza di FO per educatori effettuata presso l'Università di Bologna, descrivendo le modalità con cui è stata realizzata e i risultati attesi e ottenuti; successivamente verranno sintetizzate le riflessioni che sono state fatte dai docenti universitari di Didattica della geografia quando, con il DL 249/10, è stato rivisto il corso di Scienze della Formazione Primaria (d'ora in avanti SFP) per l'A.A. 2011-2012, focalizzando l'attenzione sulle indicazioni fornite in merito all'utilizzo dell'uscita di campo e di tecniche laboratoriali con gli insegnanti in formazione; infine si presenterà una seconda

esperienza di FO, questa volta per gli studenti di SFP a Padova. In questa analisi si cercherà di far emergere gli elementi della professionalità docente che tale approccio formativo permette di costruire, con particolare attenzione alle competenze necessarie all'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile.

### 3.2.1 *L'educatore prende il largo*

Dall'A.A. 2011/2012 l'Università di Bologna, all'interno del Corso di studi triennale in *Educazione sociale e culturale*, propone, come laboratorio a scelta, "un'attività residenziale di formazione outdoor in barca a vela presso il lago di Garda" (Melotti & Cani, 2018, p. 242). A tale attività partecipano ogni anno fino a 24 studenti, suddivisi in quattro gruppi da sei persone. Melotti e Cani (*ivi*) hanno fornito un resoconto dell'esperienza dal 2013 al 2017, analizzando i dati ottenuti dalla valutazione e dall'autovalutazione di 111 studenti e dei loro insegnanti, ma tale laboratorio è stato proposto anche in annualità successive, incluso l'A.A. 2022/2023<sup>9</sup>.

Il Corso di Laurea è finalizzato alla formazione di professionisti in ambito socioeducativo e formativo, capace di realizzare interventi in contesti formali, non formali e informali, rivolti a molteplici tipologie di utenza (soggetti con disabilità, anziani, detenuti, stranieri ecc.) e finalizzati alla crescita personale e sociale. Il piano di studi del percorso prevede la partecipazione a due laboratori di formazione professionale, scegliendoli da una lista di proposte molto variegata.

Il laboratorio sulla FO prevede un'uscita di tre giorni sul lago di Garda, durante i quali gli studenti trascorrono due giorni in barca a vela. La proposta ha due motivazioni: la prima riguarda l'insegnamento della FO come possibile metodologia che i futuri educatori potranno utilizzare; la seconda ha invece a che fare con la barca a vela come luogo che "costringe" alla cooperazione e come metafora riutilizzabile in diversi contesti – l'adolescenza, il prendersi cura di sé, il lavoro di gruppo... (Melotti & Cani, 2018). Infine, tale laboratorio è anche un'opportunità importante per gli educatori dell'Emilia-Romagna in quanto, lungo la riviera romagnola, ci sono molte realtà che utilizzano la barca a vela e la

---

<sup>9</sup> [unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2022/467827](https://unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2022/467827)

navigazione come strumento di interventi socioeducativi, e che quindi rappresentano un possibile sbocco professionale per gli studenti (*ivi*).

Il laboratorio si struttura in tre giornate, la prima delle quali è riservata al viaggio fino a Garda, alla presentazione del laboratorio e alla conoscenza degli istruttori. La seconda prevede invece un'esperienza intensiva in barca a vela con attività strutturate di lavoro di gruppo, durante le quali si svolge una riflessione sull'utilizzo delle metafore nell'ambito della FO; al termine della giornata si cerca di riflettere e di rielaborare ciò che si è vissuto. Il terzo giorno si ripete in maniera sostanzialmente identica al secondo, aggiungendo però un momento di valutazione in merito all'esperienza nel suo complesso.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici di questo laboratorio, vorrei soffermarmi su una tecnica e su una scelta organizzativa. La prima è quella del “*briefing e debriefing*”, termini conosciuti in ambito militare e poi adottati in ambito educativo e formativo per indicare, rispettivamente, la fase preparatoria e quella conclusiva di un'attività esperienziale (Melotti & Cani, 2018). Questa strategia viene indicata anche da Rotondi (2004) come particolarmente utile per percorsi di FO, a patto che vi siano alcuni accorgimenti: devono essere momenti *brief*, quindi brevi e concisi, soprattutto nel caso del *debriefing*, in quanto esso ha valore solamente se viene seguito da un momento di rielaborazione, che può essere più lungo ed elaborato ma sicuramente dev'essere accompagnato e supportato. Secondo Rotondi (*ivi*) l'utilizzo corretto di questa tecnica è uno degli ostacoli che la FO deve superare per potersi adattare anche alla cultura italiana. Melotti e Cani (2018), peraltro, sottolineano come sia proprio il *debriefing* ad essere particolarmente efficace a livello educativo, in quanto consente “ai partecipanti di estrarre modelli mentali di riferimento, applicabili in contesti differenti da quello prettamente legato all'esperienza formativa / educativa appena vissuta” (p. 252).

Per quanto riguarda l'organizzazione del laboratorio, è interessante la scelta di svolgerlo volutamente lontano dalla sede del corso: quest'ultimo, infatti, si svolge presso il campus di Rimini dell'Università di Bologna, pertanto si sarebbe potuta scegliere una delle molte realtà velistiche della riviera romagnola. Melotti e Cani (*ivi*), invece, sottolineano come il “costringere” gli studenti ad andare fuori regione abbia due risvolti positivi: l'esperienza diventa più immersiva e “avventurosa” e si dà la possibilità agli studenti di stringere relazioni fra di loro

anche in momenti fuori dal laboratorio, già a partire dalle fasi preliminari di organizzazione per raggiungere il luogo del laboratorio. Quest'ultimo aspetto è molto importante, in quanto anche la ricerca di Nicol, Rae, Murray, Higgins e Smith (2019) ricorda quanto è importante strutturare, nella formazione iniziale dei docenti, delle opportunità affinché si stringano relazioni interpersonali significative tra studenti, così da apprendere quell'"etica della cura" necessaria allo sviluppo sostenibile. Addirittura, sia questi autori che Melotti e Cani (2018) citano lo stesso esempio, ovvero l'uscita serale di gruppo in un locale della zona.

Infine, per quanto riguarda gli esiti di tale esperienza, gli obiettivi di apprendimento sono tre: conoscere e saper applicare tecniche specifiche di FO in barca a vela e saper riflettere per metafora; sviluppare competenze comunicative e relazionali funzionali al lavoro di gruppo; apprendere tecniche di base utili alla conduzione di una barca a vela. Le modalità di valutazione erano due: un questionario di autovalutazione somministrato agli studenti con domande chiuse e aperte, e delle griglie di osservazione che sono state compilate sia dagli *skipper* che hanno accompagnato gli studenti che dai tutor di laboratorio.

Iniziando dalla valutazione delle competenze di FO e della capacità di riflettere per metafora, gli esiti ottenuti non sono valutabili con chiarezza, in quanto in questo ambito è significativa soprattutto l'autovalutazione, ma gli studenti hanno risposto al questionario "riferendosi a che cosa sentivano di aver imparato in quanto 'fruitori' di una esperienza [FO] e non mettendosi nei panni di 'futuri educatori' che potrebbero utilizzare questa metodologia", facendosi inoltre trasportare dall'entusiasmo delle due giornate appena svoltesi (Melotti & Cani, 2018, p. 262). La valutazione del tutor sulla capacità degli studenti di trasferire quanto imparato durante questa esperienza, invece, è stata positiva, suggerendo quindi che tale metodologia possa essere funzionale agli scopi indicati.

È invece da considerarsi pienamente raggiunto l'obiettivo di "sperimentare in prima persona le dinamiche di gruppo che si innescano in un equipaggio attraverso la messa in pratica di attività intensive in un contesto ristretto e di interazione continua" con lo scopo di incrementare la coesione e lo spirito di gruppo (*ivi*, p. 263), come riportano sia le autovalutazioni che le griglie di osservazione del docente. Infine, gli *skipper* hanno considerato parzialmente raggiunto l'obiettivo di acquisizione delle competenze di base per la conduzione

di una barca a vela. Questi risultati, uniti alla “netta prevalenza di emozioni e stati d’animo positivi” legati all’esperienza laboratoriale nel suo complesso (*ivi*, p. 257) confermano quanto ipotizzato da Rotondi (2004) e descritto nel paragrafo 3.1, ovvero che l’efficacia della FO risiede soprattutto nello sviluppo della motivazione ad apprendere e delle abilità sociali.

### 3.2.2 *L’uscita sul campo nel laboratorio di Didattica della Geografia in Italia*

Con il Decreto-legge n. 249 del 10 settembre 2010 il governo ha cercato di uniformare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria, rendendo il corso di studi in SFP quinquennale e, soprattutto, fornendo indicazioni molto precise e rigide su come strutturare il piano di studi, che prima invece era diverso per ciascun Ateneo (Giorda, 2011). All’interno dell’AIG è quindi nato un gruppo di lavoro (Coordinamento dei geografi per i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, 2011), già citato all’inizio del terzo capitolo, formato dai docenti universitari di Didattica della geografia di Scienze della Formazione Primaria vecchio ordinamento. Tale Coordinamento ha fornito alcune linee guida su come strutturare gli 8+1<sup>10</sup> CFU dedicati all’insegnamento della Geografia nel nuovo corso di studi di SFP (Giorda, 2011; De Vecchis, 2011).

Giorda (*ivi*) riporta come questo lavoro sia stato inizialmente un lavoro di riflessione sull’epistemologia della Geografia, perché la didattica disciplinare richiede di cercare di fornire una visione quanto più unitaria della materia, pur senza perdere la complessità, poiché “l’insegnante ha la necessità, che spesso non è sentita dall’accademico, di conoscere l’intero orizzonte della geografia” (p. 34). Per soddisfare tale bisogno, però, non si può “ridurre” il sapere, ma bisogna mediarlo in maniera complessa senza dissociare ciò che si vuole insegnare dal soggetto che sta apprendendo (*ibidem*): per questo motivo è importante che anche gli insegnanti in formazione riflettano sull’epistemologia della materia, provando già a vederne i risvolti didattici: ad esempio, la capacità della Geografia di sintetizzare conoscenze provenienti da discipline diverse può suggerire ad un futuro docente come collocarla rispetto alle altre materie (*ibidem*).

---

<sup>10</sup> 1 credito è riservato ad attività laboratoriali.

Passando ai suggerimenti forniti dal Coordinamento dei geografi per i Corsi di Laurea in SFP (2011), questo gruppo di lavoro consiglia innanzitutto di inserire, nel piano di studi, un corso unico suddiviso in Fondamenti, nel quale affrontare i concetti alla base della disciplina, e Didattica, dove presentare il valore formativo della Geografia e gli strumenti più efficaci per insegnarla; a queste due parti va inoltre aggiunto un laboratorio, possibilmente collegato alla parte di Didattica. Un ruolo centrale lo devono avere “i metodi e gli strumenti per lo studio del territorio a partire dallo spazio vissuto (scala locale) e le conoscenze di geografia fisica e umana” allo scopo di far sviluppare l’intelligenza spaziale, far comprendere la diversità di scale (dal locale al globale) e la relazione tra le attività umane e l’ambiente, e saper studiare e analizzare il territorio e il paesaggio (*ivi*, p. 1). In queste linee guida si segnalano alcuni elementi già emersi nei precedenti capitoli: sono presenti sia l’EE che l’ESD, nella sezione relativa all’interdisciplinarietà e al valore formativo della disciplina; il “potenziale inter-trans-disciplinare del sapere geografico attraverso la sintesi”; l’invito ad utilizzare un approccio problematico; soprattutto, l’indicazione di far apprendere, ai futuri insegnanti, strumenti quali “l’escursione sul terreno” e approcci che valorizzino il rapporto degli alunni con il territorio locale, anche tramite l’“osservazione diretta” nel territorio (*ivi*, p. 1-2).

In questo documento vengono forniti anche alcuni consigli su come strutturare il laboratorio, fra cui il suggerimento di “proporre un’esperienza di uscita breve sul terreno” se non è già stata fatta durante il corso (*ivi*, p. 3). Questo argomento viene ampliato da Rocca (2012b), la quale afferma che è necessario offrire ai futuri insegnanti “esperienze di contatto con il territorio immediatamente trasferibili nei contesti professionali in cui si troveranno ad agire”, sviluppando così la dimensione del “fare consapevole” (p. 133). Il contatto con il territorio e il riferimento allo spazio vissuto portano ad un laboratorio incentrato sul lavoro sul campo e sul relazionarsi con gli attori sociali dei luoghi in cui vivono i docenti (*ivi*).

Nella dimensione laboratoriale bisogna quindi usufruire di una molteplicità di sguardi e di linguaggi, partendo dall’analisi di una “situazione-problema attorno a cui viene ricostruita la complessità territoriale”, rispondendo così al bisogno degli studenti di poter apprendere paradigmi e metodologie differenti utilizzando stili di apprendimento diversi (*ivi*, p. 133). Come sintetizza Moro (2004), il laboratorio deve svolgere due funzioni relative alle conoscenze disciplinari

apprese durante il corso: gli studenti devono avere la possibilità di trasformarle in competenze e di integrarle con le conoscenze trasversali. Per questo motivo è importante utilizzare strategie cognitive e metacognitive, al fine di “rendere espliciti e visibili i processi di costruzione della conoscenza” (*ivi*, p. 118).

Come sono state recepite, quindi, tali indicazioni? Pioletti (2012) e Plutino (2012) riportano due esperienze nei Corsi di Laurea di SFP presso l’Università della Valle d’Aosta e l’Università di Salerno, rispettivamente. Plutino (2012) sottolinea l’importanza di utilizzare una “didattica strutturata sul funzionale rapporto teoria-prassi” e sull’interdisciplinarietà, evidenziando l’efficacia di tecniche quali il metodo induttivo e la lezione partecipata (p. 130). Sono indicazioni importanti, perché denotano un approccio utile per fornire agli studenti una visione della Geografia trasferibile nel mondo del lavoro e per stimolare la motivazione ad apprendere.

Pioletti (2012) riporta di aver incentrato il corso sullo studio del paesaggio, nelle sue componenti naturalistiche e nel patrimonio culturale che racconta il rapporto fra una regione e la società che ci vive, potendo così mostrare ai futuri insegnanti un possibile collegamento interdisciplinare con la Storia. Le attività proposte sono di tipo operativo, basate su un approccio costruttivista, *learner - centered*, e di tipo problematico (*ivi*) – lo stesso approccio che si vuole trasmettere ai futuri insegnanti. Pioletti (*ivi*) riporta anche che durante il laboratorio è prevista un’uscita sul campo volta a “sviluppare una visione geografica del territorio attraverso una costruzione attiva della conoscenza” (p. 127), rispettando in questo modo le indicazioni di Rocca (2012b) e di Moro (2004).

Infine, si riporta un’esperienza di FO per gli studenti di SFP che si tiene all’Università di Padova all’interno del corso di *Fondamenti e didattica della Geografia*, ovvero un’uscita, in giornata, in barca a vela, che si aggiunge all’uscita sul campo prevista durante i laboratori<sup>11</sup>. Questo progetto, denominato “Mariniamo la scuola” come gioco di parole sul termine gergale che indica il non andare a scuola per compiere attività più piacevoli in compagnia (Roccai, Donadelli, & Rocca, 2011), originariamente nasce nel 1995 per gli studenti delle

---

<sup>11</sup> [didattica.unipd.it/off/2019/CU/SU/IA1870/000ZZ/SUP3050868/N0](http://didattica.unipd.it/off/2019/CU/SU/IA1870/000ZZ/SUP3050868/N0)



scuole superiori in risposta al fenomeno della dispersione scolastica<sup>12</sup>, ma in un secondo momento viene portato anche all'Università (Osti, 2019). Si tratta di un'esperienza basata sulla didattica per competenze e sul *transfert* di esse dal contesto formativo a quello lavorativo.

Tale uscita ha due obiettivi principali: scoprire l'ambiente circostante e sviluppare abilità di costruzione del gruppo, competenza facilmente trasferibile in aula (*ivi*). Si tratta di finalità importanti per futuri insegnanti di Geografia perché, come riferisce la professoressa Rocca nel video allegato all'articolo di Osti (2019), docenti non interessati a questa materia non sapranno motivare gli studenti all'apprendimento, ed è quindi fondamentale che gli studenti di SFP si appassionino; inoltre, è importante che comprendano che "la Geografia si fa con i piedi bagnati", a contatto con il territorio, riflettendo sugli effetti delle nostre azioni (*ivi*). Anche in questo caso viene sottolineato il potere della metafora: il mare simboleggia l'ignoto, ma anche ciò che è affascinante; l'equipaggio rappresenta la collaborazione, l'essere tutti sulla stessa barca, con lo stesso obiettivo ma ciascuno con ruoli diversi (*ivi*). Per concludere con un'immagine potente, si riporta la metafora espressa dallo *skipper* Ludovico Rocca: noi insegnanti lasciamo una scia dietro di noi, che però, a differenza di quella delle barche, rimane anche quando salutiamo i nostri alunni.

---

<sup>12</sup> Per un altro interessante esempio di utilizzo della OE alla scuola secondaria in risposta al disagio giovanile si veda Traversari (2012).



#### 4. Gli atteggiamenti degli insegnanti

*The Polish Peasant in Europe and America* di Thomas e Znaniecki (1918) è considerato un classico della sociologia per come i due autori riuscirono ad integrare teoria e dati concreti, dando vita ad un effettivo metodo empirico in tale disciplina (Bulmer, 1984). Ma esso è anche “one of the half dozen most influential books of social psychology”, soprattutto per l'introduzione del concetto di *attitude* (*ivi*, p. 45), o atteggiamento.

Thomas e Znaniecki (1918) iniziano il volume con una nota metodologica, dove affermano che affinché la teoria sociale diventi la base della ricerca sociale empirica bisogna definire due tipologie di dati: gli elementi culturali oggettivi della vita sociale e le caratteristiche soggettive dei membri della società. Queste ultime vengono chiamate “*attitudes*”, definite come “a process of individual consciousness which determines real or possible activity of the individual in the social world” (*ivi*, p. 22): ad esempio, la fame determina il consumo di cibo, la paura della morte si manifesta nella devozione ad una divinità, l'essere prodighi porta a spendere eccessivamente.

Fin da subito, quindi, l'atteggiamento viene strettamente collegato all'agire umano, e anzi è proprio tale legame che, secondo i due autori, permette di distinguerlo dagli aspetti psichici della persona. Anche Carl Jung, nel suo monumentale *Tipi psicologici*, parla di “atteggiamento”, definendolo come “a readiness of the psyche to *act* or *react* in a certain way” (Jung, 2017, p. 382, corsivo mio), e i tipi psicologici del titolo non sono altro che una modalità particolare di esemplificazione di esso. Per lo studioso svizzero l'atteggiamento è una combinazione di fattori psichici che determinano l'azione o che reagiscono ad un dato stimolo: anche in questo caso è definito come un costrutto necessario a spiegare il comportamento umano. Ma, aggiunge Jung, “attitude is an individual phenomenon that eludes scientific investigation” (*ivi*, p. 384).

Sarà poi Thurstone nel 1928 ad affermare che “attitudes can be measured” (1928), anche se rimane complicato farlo poiché, afferma l'autore, la complessità umana non può essere ricondotta ad un semplice numero. Per Thurstone l'atteggiamento è la somma totale delle inclinazioni, dei sentimenti, dei pregiudizi, dei *bias*, delle preconcoscenze, delle idee, delle paure, delle minacce e delle convinzioni di una persona riguardo ad un dato argomento (*ivi*). L'atteggiamento

viene quindi legato non all'azione ma all'opinione delle persone, intesa come “a verbal expression of attitude” (*ivi*, p. 531): in altri termini, l'opinione simboleggia l'atteggiamento. L'esempio riportato nel testo riguarda una persona che afferma che la guerra contro la Germania (l'articolo è del 1928, pertanto il riferimento è alla Prima Guerra Mondiale) è stata un errore: tale opinione simboleggia un atteggiamento pro-Germania. Come dichiara Thurstone:

“When a man says that we made a mistake in entering the war with Germany, the thing that interests us is not really the string of words as such or even the immediate meaning of the sentence merely as it stands, but rather the attitude of the speaker, the thoughts and feelings of the man about the United States, and the war, and Germany. It is the attitude that really interests us. The opinion has interest only in so far as we interpret it as a symbol of attitude. It is therefore something about attitudes that we want to measure. We shall use opinions as the means for measuring attitudes” (Thurstone, 1928, p. 531-532).

Thurstone discute di come sia stato suggerito che le azioni simboleggino meglio gli atteggiamenti rispetto alle opinioni, in quanto il soggetto potrebbe mentire quando gli viene chiesto cosa pensa. Ma secondo lo studioso americano ci sarà sempre una discrepanza fra l'opinione o l'azione e l'atteggiamento che si deduce da essi: “truth is inferred only from the relative consistency of the several indices, since it is never directly known” (*ivi*, p. 533). Thurstone precisa poi un concetto importante: misurare gli atteggiamenti delle persone studiandone le opinioni non ci fornisce informazioni sui comportamenti di tali soggetti (*ivi*).

Il legame fra dimensione cognitiva e dimensione comportamentale diventa oggetto di dibattito mentre la misura degli atteggiamenti pone le basi per la successiva ricerca empirica in psicologia sociale, tanto che il concetto di *attitude* viene considerato da Allport (1935) come “the most distinctive and indispensable concept” della disciplina. Per tutto il Novecento si discute su quale definizione utilizzare per questo concetto (Gawronski, 2007): comune alla maggior parte delle definizioni è l'idea che l'atteggiamento sia una qualche sorta di disposizione a comportarsi in qualche modo (si veda Jaccard & Blanton, 2005, per un elenco di definizioni novecentesche di *attitude* che pongono l'azione al centro).

A cavallo del nuovo millennio la letteratura scientifica mette però in dubbio il legame fra azione e atteggiamento (Gawronski, 2007; si veda anche Wicker,

1969, per un esempio precedente), ma il dibattito rimane acceso, in quanto altre ricerche dimostrano invece una leggera correlazione fra il modificarsi degli atteggiamenti e il cambiare comportamenti (Oswald, Mitchell, Blanton, Jaccard, & Tetlock, 2015). Si può quindi affermare che “changes in implicit attitudes are promising, although still not an assurance of changes in behavior” (Albarracín & Shavitt, 2018, p. 303).

Il dibattito si affievolisce verso la fine del Novecento (Eagly & Chaiken, 2005) anche grazie al contributo di Eagly e Chaiken (1993) che propongono quella che è considerata la definizione moderna di atteggiamento più condivisa e specifica (Albarracín, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2005; Fiorucci, 2014): “*an attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor*” (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1, corsivo in originale). Tale definizione è alla base della ricerca che verrà presentata nel prossimo capitolo, pertanto ci si soffermerà su di essa per chiarirne il significato.

Il primo elemento su cui porre l’attenzione è quello di *tendenza psicologica*. L’uso del termine *tendency* si differenzia da altri termini quali *disposition* o *state* perché implica temporaneità, a differenza degli altri due che sottintendono una maggior permanenza (Eagly & Chaiken, 2007). Fin da subito, quindi, questa definizione si differenzia dall’idea junghiana di atteggiamento come costellazione di fattori psichici (Jung, 2017), ovvero un elemento fisso e immutabile: l’*attitude* viene invece presentato come un qualcosa di temporaneo, instabile e quindi soggetto a cambiamento. Ciò comporta che tale mutamento possa essere stimolato in campo educativo o formativo, pertanto gli atteggiamenti vengono acquisiti, appresi e modificati nel corso di tutta la nostra vita. Inoltre, l’utilizzo del termine “tendenza psicologica” implica che si tratti di un fattore di cui non necessariamente siamo coscienti: anche se la ricerca si è tradizionalmente incentrata sulle opinioni più facilmente accessibili dall’individuo, è importante tenere a mente che le *attitude* possono collocarsi su un qualsiasi punto del continuum conscio - inconscio (Eagly & Chaiken, 2007).

Il secondo elemento della definizione di atteggiamento data da Eagly e Chaiken (1993) sul quale conviene soffermarsi è quello di *entità*, ovvero l’oggetto del giudizio da parte della persona, del soggetto. Tale entità può essere qualsiasi cosa, come una persona, una città oppure un’ideologia: “anything that is

discriminabile or held in mind, sometimes below the level of conscious awareness, can be evaluated and therefore can function as an attitude object” (Eagly & Chaiken, 2007, p. 583). Può essere astratto o concreto, individuale o collettivo, e l’atteggiamento verso lo stesso oggetto può essere diverso a seconda dello stimolo proposto dall’entità (ad esempio, un politico può essere oggetto di atteggiamenti diversi a seconda che lo si incontri in TV, negli articoli di un giornale o di persona; *ivi*). È proprio la presenza di questo oggetto che permette di distinguere l’atteggiamento da altre tendenze psicologiche quali l’umore (*ivi*) e, a seconda del tipo di entità verso il quale si rivolge il giudizio, l’atteggiamento può essere etichettato diversamente: autostima (atteggiamento verso sé stessi), valore (atteggiamento verso idee astratte), pregiudizi (atteggiamento verso un gruppo sociale; Fiorucci, 2014).

Infine, il terzo elemento è la modalità tramite la quale tale tendenza psicologica viene espressa nei confronti dell’oggetto dell’atteggiamento, ovvero *valutando*, un’azione che noi compiamo costantemente e che gli psicologi sociali hanno da tempo posto al centro del concetto di atteggiamento (Albarracín, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2005). Se vi è accordo, fra i ricercatori di questa disciplina, della centralità dell’aspetto valutativo nel concetto di atteggiamento (si veda anche Zanna e Rempel, 1988), non vi è invece sintonia se gli atteggiamenti siano giudizi compiuti sul momento oppure se siano memorie di giudizi passati. Albarracín et al. (2005) sostengono che una definizione di atteggiamento dovrebbe essere sufficientemente inclusiva per comprendere entrambi questi aspetti, proprio perché la letteratura sul concetto di atteggiamento è talmente vasta che escludere gli uni o gli altri comporterebbe non considerare moltissime ricerche che, invece, potrebbero risultare utili.

Tali autori propongono quindi un modello, osservabile in *Figura 4*, dove il giudizio favorevole o sfavorevole nei confronti di un oggetto, ovvero l’atteggiamento di una persona, è influenzato dalla memoria di giudizi passati, da conoscenze precedenti relative all’oggetto che si vuole valutare e da informazioni provenienti dall’ambiente circostante il soggetto (*ivi*). I ricordi dei giudizi e le conoscenze precedenti vengono rappresentate all’interno di cerchi dal contorno

puntinato per simboleggiare come essi vengano immagazzinati a livello del subconscio e recuperati solamente quando necessario (ivi).

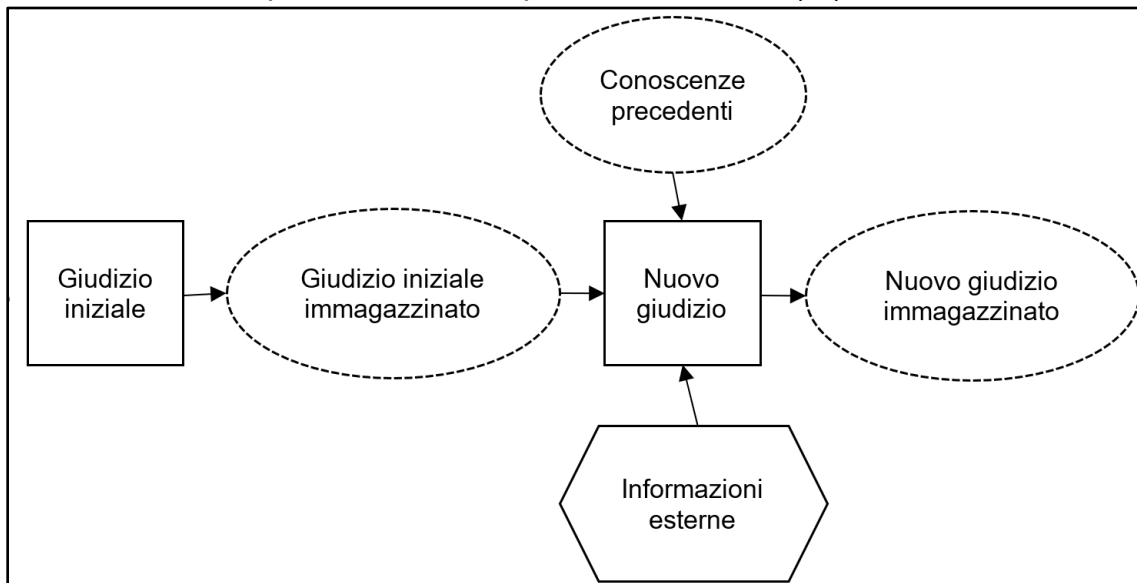


Figura 4: Atteggiamento come giudizio influenzato da informazioni esterne, ricordi di giudizi passati e conoscenze precedenti. Tradotto da Albarracín, Johnson, Zanna e Kumkale (2005).

Oltre alla discussione attorno alla definizione da utilizzare per il concetto di atteggiamento, la psicologia sociale si è interrogata a lungo anche su quali siano le cause degli atteggiamenti delle persone e quali siano gli elementi che li compongono. Katz e Stotland (1959) e Rosenberg e Hovland (1960) individuano tre componenti: una dimensione cognitiva (conoscenze e credenze), una dimensione affettiva (emozioni e sentimenti) e una dimensione comportamentale (azioni di avvicinamento o evitamento). In seguito, molta della ricerca nell'ambito della psicologia sociale si è svolta all'interno di questo paradigma, che in Italia continua ad essere prevalente anche in tempi molto recenti (si vedano, ad esempio, Fiorucci, 2014; Vergani & Kielblock, 2021).

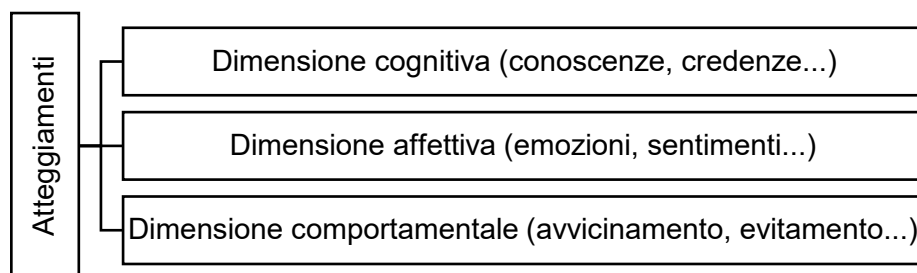


Figura 5: Le tre dimensioni degli atteggiamenti.

Nella letteratura internazionale, invece, già Eagly e Chaiken (1993, 1998), Zanna e Rempel (1988) e Albarracín et al. (2005) hanno messo in discussione questo paradigma, sostenendo che tali elementi non siano tanto i componenti degli atteggiamenti quanto le tipologie di risposte che ci permettono di dedurre quali siano gli atteggiamenti del soggetto – ampliando così il già citato pensiero di Allport (1935). Inoltre, questi autori sottolineano come vi sia un rapporto di interdipendenza fra atteggiamenti e azioni, credenze ed emozioni delle persone, in quanto questi ultimi non solo sono espressione dei primi, ma sono anche fattori che li portano a modificarsi: si pensi, ad esempio, alla teoria della dissonanza cognitiva (Festinger, 1957). Cognizioni, emozioni e comportamenti sono quindi sia gli effetti che le concause degli atteggiamenti (come rappresentato in *Figura 5*): il presente lavoro di tesi si basa quindi sul presupposto che, rilevando le credenze, i sentimenti e le azioni delle persone, sia possibile misurare indirettamente gli atteggiamenti – metodologia frequentemente utilizzata nella ricerca internazionale (Albarracín & Shavitt, 2018) – e che intervenire sugli atteggiamenti permetta di lavorare su queste tre dimensioni, e viceversa.

#### *4.1.1 La modificabilità degli atteggiamenti*

Un'altra importante questione attorno al concetto di atteggiamento riguarda la modificabilità: gli atteggiamenti delle persone si modificano nel tempo? Quali sono i fattori che portano gli atteggiamenti a cambiare? Se sono modificabili, di quanto possono variare? Secondo Albarracín e Shavitt (2018), la risposta a queste domande dipende da come gli atteggiamenti vengono concettualizzati a livello teorico: se sono elementi cristallizzati nella memoria per essere recuperati in seguito quando c'è la necessità di farlo, allora sono immutabili; se sono costruiti sul momento, allora sono costantemente in divenire. Come si è visto in precedenza, è utile pensare agli atteggiamenti come elementi che hanno una struttura ibrida (*Figura 4*) e che possiedono sia una certa stabilità nel tempo che la possibilità di modificarsi; inoltre, tale struttura “would be consistent with a contemporary understanding of information processing as a neural network in which activation patterns stem from situational constraints as well as chronic connection weight” (*ivi*, p. 302).

Albarracín e Shavitt (2018) hanno poi svolto un'analisi della letteratura scientifica dei dieci anni precedenti, cercando di individuare quali sono i fattori



che influenzano gli atteggiamenti di una persona – e quindi anche quali sono le caratteristiche di un soggetto dalle quali possiamo predire le sue opinioni. Tali autori hanno anche notato come vi siano state delle modifiche qualitative alla ricerca scientifica in questo periodo, tramite uno spostamento dell'attenzione dai microprocessi coinvolti alla ricerca di una comprensione più olistica degli atteggiamenti. Hanno quindi individuato tre contesti all'interno dei quali gli atteggiamenti vengono studiati: quello della persona (i suoi valori, i suoi obiettivi, il linguaggio, le emozioni, ecc.), quello sociale (i comunicatori, i *social media*, ecc.) e quello socio-storico (la generazione d'appartenenza, la cultura del soggetto, ecc.). Si riassumeranno ora i risultati, cercando di far emergere gli aspetti da tenere in considerazione durante la formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda il contesto della persona, il principale fattore riguarda il fatto che “people’s attitudes can be similar across different objects”, pertanto si può affermare che le persone possono avere un “atteggiamento generale” positivo o negativo, definito *bias* di ponderazione della valenza (*ivi*, p. 309). È utile conoscerlo non solo perché può predire gli atteggiamenti del soggetto di fronte ad una nuova entità, ma anche perché, ad esempio, una persona con un *bias* negativo (ovvero che tende a valutare negativamente ciò che si trova di fronte) è più probabile che modifichi la propria opinione a seguito di informazioni negative, anche se tali dati sono falsi (*ivi*). Un altro aspetto importante riguarda i valori delle persone, ovvero gli atteggiamenti verso entità astratte, in quanto i processi valutativi alla base della formazione degli atteggiamenti sono inseriti in un sistema valoriale che dev'essere preso in considerazione per comprendere i comportamenti delle persone (*ivi*). Allo stesso modo, anche le norme sociali, ovvero le aspettative condivise o situazionali, modellano gli atteggiamenti e guidano i comportamenti, così come le emozioni (*ivi*).

È importante ricordarsi che, generalmente, le persone hanno un atteggiamento più positivo verso l'azione rispetto all'inazione – probabilmente a causa dell'etica cristiana che vede il lavoro come una virtù – anche se rimangono comunque molto sensibili a informazioni contestuali (*ivi*). Questo ha un effetto anche sugli obiettivi di una persona: una finalità d'azione fa sì che gli atteggiamenti siano più facili da ricordare e più resistenti al cambiamento (*ivi*). Infine, anche il linguaggio ha un ruolo importante negli atteggiamenti di un

soggetto – ad esempio rivolgendosi a sé stessi alla seconda persona – così come l'età, in quanto è possibile osservare un cambiamento di atteggiamento in diverse aree (gusti musicali, stima di sé, importanza data al lavoro, ecc.) nel corso della vita, anche grazie al “age-related positivity effect”, secondo il quale le persone più anziane tendono a ricercare più informazioni positive rispetto a quelle negative (*ivi*).

Nel contesto sociale, invece, un filone di ricerca importante riguarda il ruolo del comunicatore come possibile agente di cambiamento degli atteggiamenti. La letteratura in merito, oltre ad aver confermato che un comunicatore efficace può modificare gli atteggiamenti più di quanto possa fare un comunicatore non efficace, ha anche rilevato un fenomeno per il quale le persone non si limitano a mutare i propri atteggiamenti nei confronti del messaggio del comunicatore, ma i processi valutativi coinvolgono anche il comunicatore stesso, che verrà quindi giudicato più o meno efficace (*ivi*). Non bisogna poi dimenticarsi dello *sleepers effect*: un messaggio presentato da una fonte non credibile inizialmente viene rifiutato, ma nel tempo la persona si ricorderà il messaggio e non la fonte, modificando così i propri atteggiamenti in merito (*ivi*). Per quanto riguarda invece le relazioni interpersonali, i nostri atteggiamenti sono strumenti importanti a nostra disposizione, in quanto influenzano i nostri rapporti con le altre persone e possono essere alterati strategicamente per modificare l'immagine di noi stessi che diamo agli altri: le finalità sociali possono quindi modificare gli atteggiamenti (*ivi*), aspetto da tenere in considerazione in quanto la letteratura scientifica in merito alla formazione degli insegnanti ci indica di valorizzare le relazioni interpersonali tra studenti e docenti (Melotti & Cani, 2018; Nicol, Rae, Murray, Higgins & Smith, 2019)

Infine, per quanto riguarda lo studio degli atteggiamenti nel contesto socio-storico, la ricerca da un lato ha dimostrato che la cultura influenza gli atteggiamenti, a tal punto che “cultural factors are often described as moderators of attitudinal processes” (Albarracín & Shavitt, 2018, p. 317); dall'altro, però, la maggior parte della letteratura attorno agli atteggiamenti utilizza un punto di vista occidentale, risultando così spesso riduttivo (*ivi*). Le caratteristiche culturali che influenzano maggiormente gli atteggiamenti riguardano l'importanza delle aspettative e norme sociali e la prevalenza di valori quali l'individualismo e

l'indipendenza piuttosto che il collettivismo e l'interdipendenza (*ivi*). Tali elementi hanno un profondo effetto sulle strategie utilizzate per la rielaborazione delle informazioni, sugli stili di pensiero, sulle finalità generali e sul ruolo delle emozioni e delle esperienze metacognitive nei processi decisionali (*ivi*). Oltre alla cultura, anche la generazione di appartenenza può essere utilizzata per predire gli atteggiamenti di una persona, soprattutto perché essa riflette i più importanti cambiamenti socio-culturali che sono stati vissuti da tale individuo, e la ricerca ha dimostrato che eventi storici o unici possono modificare gli atteggiamenti delle persone (*ivi*): ad esempio, nel contesto americano, l'elezione di Obama come presidente ha avuto come effetto un miglioramento degli atteggiamenti nei confronti delle persone di colore; l'attentato alle Torri Gemelle ha reso molto più positive le opinioni nei confronti del presidente Bush; e gli uragani Sandy e Irene hanno reso migliori le valutazioni dei cittadini verso i politici dei Verdi (*ivi*). Nell'analisi di Albarracín e Shavitt (2018) non sono riportate ricerche in merito al ruolo dell'educazione e della formazione, eccetto per due studi sugli effetti dello stile educativo utilizzato dai genitori sugli atteggiamenti politici e ideologici in adolescenza.

Da tale studio emerge quindi con chiarezza che la risposta alla domanda "gli atteggiamenti sono modificabili?" è inequivocabilmente sì. Dalla sintesi delle ricerche sono state però omesse quelle che per la presente tesi sono forse le più importanti, ovvero gli studi che riportano esperienze di interventi, corsi ed esperimenti durante i quali si è cercato di modificare intenzionalmente gli atteggiamenti delle persone, ottenendo un leggero successo. Come affermano Albarracín e Shavitt (2018):

"All in all, attitude change based on interventions or messages delivered at a particular time hovers around  $d = 0.22$ , which is a small effect<sup>13</sup>. However, this change may, in some cases, be quite durable, as beliefs and attitudes have been known to persist despite attempts at correction" (p. 303).

---

<sup>13</sup> Il valore riportato è la differenza media standardizzata, o *Cohen's D*, uno strumento per misurare la grandezza di un effetto tramite la differenza fra le medie di due gruppi (Cohen, 1988). Tale autore suggerisce che un valore di  $d$  fra 0.2 e 0.5 indica un effetto piccolo (*ivi*), ma Bortolotti (2018) ricorda che bisogna tenere in considerazione anche il campo d'applicazione, "in quanto un cambiamento complesso (un tratto di personalità) può risultare significativo anche se relativamente basso" (p. 68).

Tali risultati sono stati ottenuti grazie a metodologie variegata: tramite il contatto fra intergruppi (Lemmer & Wagner, 2015), anche immaginato in laboratorio (Miles & Crisp, 2014); tramite *diversity training* in contesti aziendali (Kalinowski, et al., 2013) e attraverso interventi finalizzati a ridurre comportamenti sessuali di rischio (Tyson, Covey, & Rosenthal, 2014); attraverso esperienze basate sulla teoria del comportamento pianificato (Ajzen & Madden, 1986); oppure tramite l'utilizzo della paura (Tannenbaum, et al., 2015). Un esempio, riportato da Albarracín e Shavitt (2018), di intervento sugli atteggiamenti che può avere profonde ripercussioni sulla vita quotidiana riguarda il collegare una politica ad uno specifico *set* valoriale: ad esempio, associare l'immigrazione ad una norma sociale positiva fa sì che anche le persone conservatrici tendano ad avere un atteggiamento più favorevole a riguardo.

Non è però semplice agire sugli atteggiamenti, in quanto sono presenti dei meccanismi psicologici che si oppongono al loro mutamento: facendo riferimento all'ultimo esempio, secondo la teoria della *motivated cognition* gli atteggiamenti che sono in armonia con i valori di una persona è più probabile che persistano nel tempo (*ivi*). Questo è importante perché ci dice anche come fare in modo che gli atteggiamenti che vogliamo sviluppare siano più resistenti ad eventuali tentativi di modifica: ad esempio, "defensive cognitive processes" possono essere attivati chiedendo alle persone di generare dei motivi per cui le informazioni sull'entità, alla base dell'atteggiamento su tale entità, sono corrette (*ivi*, p. 303).

Albarracín e Shavitt (*ivi*) fanno riferimento anche all'ampia letteratura riguardante le tecniche che la comunicazione scientifica può utilizzare per convincere le persone scettiche sul cambiamento climatico a cambiare idea: gli studi dimostrano che non bisogna solamente descrivere a fondo i meccanismi scientifici (ad esempio tenendo conto delle variazioni casuali di temperatura), ma per essere efficaci nel correggere atteggiamenti basati su dati errati bisogna fornire, oltre alle informazioni corrette, anche un'alternativa causale che spieghi i nuovi modelli mentali necessari per dare significato ai nuovi dati ricevuti. Questo aspetto è particolarmente importante per quanto riguarda l'ESD in quanto, dal summit di Rio del 2012 (Rio+20 Education Group, 2012) in poi, al centro di questo approccio educativo è stata messa la modifica non solo dei comportamenti ma

anche degli atteggiamenti degli studenti di tutto il mondo e di tutti i gradi scolastici (Maurer & Bogner, 2019); nel caso dell'EE gli atteggiamenti e le motivazioni sono stati inseriti fra le sue finalità già negli anni '70 (*ivi*).

Qual è, quindi, la strategia più efficace per modificare gli atteggiamenti delle nuove generazioni o degli insegnanti in servizio? In questa sede si vuole proporre di prendere come riferimento il concetto di distanza psicologica così come definito da Wakslak, Liberman e Trope (2007; si veda anche Liberman & Trope, 1998) all'interno della *construal level theory* (d'ora in avanti CLT):

[CLT] is an account of how psychological distance influences individuals' thoughts and behavior. CLT assumes that people mentally construe objects that are psychologically near in terms of low-level, detailed, and contextualized features, whereas at a distance they construe the same objects or events in terms of high-level, abstract, and stable characteristics. Research has shown that different dimensions of psychological distance (time, space, social distance, and hypotheticality) affect mental construal and that these construals, in turn, guide prediction, evaluation, and behavior." (p. 83).

Diversi studi sugli atteggiamenti, alcuni dei quali già citati, possono essere collegati a tale concetto: ad esempio, sono gli stessi Albarracín e Shavitt (2018) ad associare le ricerche di Wolsko, Ariceaga e Seiden (2016) e di Oyamoto, Fisher, Deason e Borgida (2012), riguardanti l'utilizzo di *set* valoriali per modificare gli atteggiamenti delle persone verso delle scelte politiche, con l'idea che questa tipologia di intervento serva a ridurre la distanza fra le proposte politiche e gli individui: per le decisioni imminenti si prendono in considerazione elementi materiali; viceversa, si prendono in considerazione aspetti più astratti (Albarracín & Shavitt, 2018). Inoltre, "participants reported feeling more comfortable taking action on policies that were not materially relevant to them (e.g., pro-choice issues for males) when they moralized the issue" (*moral legitimacy effect; ivi*, p. 305).

Allo stesso modo, Carrera, Muñoz, Caballero, Fernández e Albarracín (2012) hanno condotto uno studio tramite il quale hanno scoperto che parlare dei propri comportamenti al passato aumenta la distanza psicologica fra il soggetto e le sue azioni e ciò ci permette di predire con più accuratezza le sue intenzioni future tramite gli atteggiamenti. Ancora, Ledgerwood, Trope e Chaiken (2010)

hanno ipotizzato, facendo riferimento alla CLT, e confermato, tramite un esperimento scientifico, che gli atteggiamenti nei confronti di oggetti vicini nello spazio e nel tempo vengono modificati soprattutto da informazioni provenienti da attori sociali (ad esempio il proprio *partner*), mentre i processi valutativi nei confronti di entità più lontane sono meno influenzati da norme sociali e più da valori personali.

Per riassumere, si può quindi affermare che, se la distanza psicologica fra l'entità oggetto di valutazione e l'individuo è ampia, allora l'atteggiamento di quest'ultimo nei confronti di tale entità sarà influenzato da idee astratte e dai propri valori; viceversa, se la distanza è ridotta allora la valutazione prenderà in considerazione elementi materiali e informazioni sociali. Una tecnica che si può utilizzare per ridurre la distanza psicologica fra entità e soggetto è quello di legare tale entità ad un valore vicino a quelli che il soggetto sente propri.

Oltre a questo, la distanza psicologica risulta importante anche nel ruolo che le metafore hanno sugli atteggiamenti, del quale si è già accennato: ad esempio, una ricerca di Thibodeau, Crow e Flusberg (2017) ha dimostrato che leggere una descrizione della polizia descritta come guardiani o come guerrieri comporta atteggiamenti, rispettivamente, più o meno favorevoli. L'influenza della metafora, però, è tanto più forte quanto è maggiore la distanza psicologica fra l'entità e il soggetto (Jia & Smith, 2013): paragonare l'immigrazione ad un'infestazione del corpo produce atteggiamenti negativi nei confronti dell'immigrazione, ma l'utilizzo di questa metafora è più forte se si pensa all'immigrazione fra un anno piuttosto che fra un giorno (*ivi*). Ciò è probabilmente dovuto, almeno in parte, al fatto che le metafore sono utilizzate soprattutto per concetti astratti, e quindi ritenuti più lontani psicologicamente rispetto ad idee concrete (Albarracín & Shavitt, 2018); ma è anche in linea con quanto affermato prima, ovvero che gli atteggiamenti nei confronti di entità psicologicamente vicine sono influenzati più da elementi materiali che da idee astratte, come possono esserlo le metafore.

Quest'ultimo aspetto è particolarmente importante perché, come si è visto nel terzo capitolo, la metafora è uno dei "cinque ingredienti fondamentali" della Formazione *Outdoor*, necessari per la stimolazione di processi di insegnamento-apprendimento basati sull'esperienza (Rotondi, 2004, p. 51). In particolare, la

metafora ha la funzione di fungere da collegamento fra il *setting outdoor* e quello lavorativo, facilitando così il *transfert* delle competenze (*ivi*). Melotti e Cani (2018) affermano che la metafora è particolarmente utile anche perché le possibili attività *outdoor* sono estremamente variegata, ma tutte quante possono essere paragonate a qualcosa che accade nella quotidianità dei partecipanti. La metafora nella FO ha quindi il ruolo di rendere più comprensibile un'esperienza psicologicamente lontana dai partecipanti, e questo permette di avere un impatto più forte sui loro atteggiamenti.

#### *4.2 Le precedenti ricerche in merito agli atteggiamenti degli insegnanti sulla Didattica della Geografia e sull'Outdoor Education*

Come si è già affermato in precedenza, nella progettazione della formazione degli insegnanti, sia in servizio che continua, è importante tenere conto dei loro atteggiamenti, sia perché in questo modo è possibile offrire loro ciò di cui hanno davvero bisogno (Nicol, Higgins, Ross, & Mannion, 2007), sia perché avere un atteggiamento più positivo nei confronti di ciò che si insegna e delle metodologie utilizzate porta ad una didattica migliore (Donadelli, Labate, Rocca, Moè, & Pazzaglia, 2012). Nel quinto capitolo si esporrà una ricerca in merito agli atteggiamenti degli insegnanti riguardo la Geografia, la sua didattica e l'OE; in questo paragrafo, invece, verranno sintetizzate alcuni degli studi più significativi in merito, selezionate dalla letteratura scientifica degli ultimi anni. Nell'esposizione ci si concentrerà soprattutto sulle domande di ricerca, ed eventualmente le ipotesi che sono state fatte, sulle metodologie e sugli strumenti utilizzati, sui risultati e l'interpretazione che ne è stata fatta.

I criteri utilizzati per la selezione sono stati principalmente due: avere un oggetto di studio affine a quello della presente tesi, e l'utilizzo di metodologie di ricerca simili. In particolare, la ricerca di Rocca (2010b, 2010c, 2012c) e Donadelli, Labate, Rocca, Moè e Pazzaglia (2012) riguarda gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della didattica della Geografia; lo studio di Nicol, Rae, Murray, Higgins e Smith (2019) e quello di Maurer e Bogner (2019) hanno invece come oggetto lo sviluppo sostenibile e l'ESD. Gli articoli di Ross, Higgins e Nicol (2007) e di Tan e Atencio (2016) sono stati scelti perché, oltre ad avere come un oggetto di studio affine agli altri *paper*, hanno anche utilizzato una

metodologia di ricerca simile – ovvero la somministrazione di un questionario a cui è seguita una serie di interviste. Le ricerche verranno ora presentate suddivise in base all'area geografica in cui sono state realizzate.

#### *4.2.1 Gli atteggiamenti di insegnanti scozzesi nei confronti dell'OE e del suo utilizzo per l'ESD*

Ross, Higgins e Nicol (2007) si sono posti la questione di quali fossero gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria e secondaria scozzese riguardo l'organizzazione di attività *outdoor* finalizzate allo studio del patrimonio naturale, cercando di comprendere, in particolare, i fattori che vengono presi in considerazione durante i processi decisionali che portano allo scegliere o meno di effettuare un'esperienza all'aria aperta e come sono strutturati i contesti istituzionali in cui vengono prese tali decisioni. L'ipotesi di Ross et al. (*ivi*) è che sia possibile comprendere le decisioni degli insegnanti, e quindi pensare a delle politiche adeguate a supportarle, concettualizzandole come un bilancio fra costi, tra cui tempo e impegno, e benefici, inclusi vantaggi intangibili; questioni quali la sicurezza e la responsabilità o il curriculum ufficiale passano in secondo piano.

Tale ricerca ha utilizzato una metodologia mista, sottoponendo 98 questionari a insegnanti di biologia e di geografia della scuola primaria e secondaria e realizzando 20 interviste fra chi, dei partecipanti, si era reso disponibile per un approfondimento. Il questionario prevedeva due tipologie di domande: domande aperte a risposta breve, con le quali Ross et al. (*ivi*) hanno cercato di indagare quali argomenti vengono affrontati *outdoor*, quali potrebbero essere affrontati, e quali fattori vengono presi in considerazione nel decidere o meno di uscire dall'aula; e domande che proponevano diversi contesti *outdoor* e gli insegnanti potevano indicare quali vengono utilizzati. I risultati dei questionari sono poi stati utilizzati come riferimento per le domande durante le interviste, alle quali hanno partecipato dodici insegnanti di scuola secondaria e sei di scuola primaria, scelti cercando di variare la quantità di attività *outdoor*, la tipologia di ambienti a disposizione e la grandezza della scuola.

I risultati più interessanti riguardano il ruolo del curriculum nei processi decisionali che portano un insegnante a scegliere di uscire per realizzare attività *outdoor* – le quali si svolgono solitamente nel cortile scolastico o nel territorio locale, oppure durante uscite didattiche. Gli argomenti proposti all'interno di tali



esperienze sono molto variegati, anche se generalmente focalizzati su ciò che i ragazzi possono studiare concretamente nei luoghi in cui si trovano: le risorse presenti nel territorio vengono quindi viste come facilitatrici della costruzione di efficaci processi di insegnamento-apprendimento. Inoltre, le attività all'aria aperta sono considerate parte integrante della disciplina, e i docenti ritengono che alcuni temi si prestino in particolar modo ad essere studiati *outdoor* da un punto di vista pedagogico.

Il curriculum però non prescrive l'utilizzo di tale approccio, ma neanche lo restringe; pertanto, se un docente non vuole realizzare attività all'aria aperta non si sente obbligato a farlo. Allo stesso tempo, però, gli insegnanti che sono più interessati all'OE comunque tengono in considerazione la pertinenza al *curriculum* di ciò che vogliono proporre, sia nelle discussioni con l'amministrazione scolastica che nel giustificare a sé stessi i costi, il tempo e l'impegno necessari. Peraltro, è interessante come gli insegnanti utilizzino un linguaggio differente a seconda che stiano descrivendo quelli che loro ritengono siano i benefici dell'OE oppure che stiano riportando l'esposizione dei possibili vantaggi all'amministrazione scolastica: nel secondo caso il discorso che viene riferito è maggiormente incentrato sul ruolo del curriculum e sull'utilizzo di risorse scolastiche, che vengono viste come finite e quindi oggetto di competizione.

Oltre al curriculum, i docenti tengono conto anche dei possibili benefici che l'*outdoor* comporta sia a livello didattico che educativo, anche quando tali vantaggi non sembrano essere tangibili. Ad esempio, per quanto riguarda i benefici didattici gli insegnanti riportano l'importanza di porre gli studenti della scuola secondaria in un contesto a loro sconosciuto; per quelli educativi, invece, viene riportata come finalità il superamento della repulsione nei confronti dell'ambiente naturale a causa di un ambiente di vita troppo 'sterile' – alcuni insegnanti della scuola primaria affermano di sentirsi in dovere nei confronti di quegli studenti che non compiono uscite all'aria aperta con le proprie famiglie.

Tali risultati vengono quindi interpretati dagli autori dello studio (Ross et al., 2007) come un segnale che i docenti hanno superato la dicotomia barriera - opportunità nello scegliere se uscire dall'aula o meno, anche perché un elemento che per un insegnante è un ostacolo, per un altro è una possibilità – soprattutto se quest'ultimo ha più familiarità con l'ambiente. Sembra quindi che i processi

decisionali dei docenti vengano svolti contrapponendo i benefici elencati prima – ottenuti dagli autori principalmente tramite le interviste – a dei costi, che sono invece emersi soprattutto dall’analisi delle domande aperte, permettendo così agli autori di riportare quante volte sono stati segnalati dai partecipanti: il prezzo (87 volte), il tempo (85), il rapporto adulti-bambini (68), la sicurezza (55), il meteo (31), i trasporti (29), lo stacco dalla *routine* (21), la formazione dei docenti (4).

Gli autori, nell’interpretare i dati, si focalizzano soprattutto sulle prime due categorie, affermando che sono generalmente sintetizzabili come “impegno” richiesto da parte degli insegnanti. Inoltre, Ross et al. (*ivi*) sostengono che “adult/pupil ratios are also largely a cost issue” (p. 168), ma il rapporto adulti-bambini può essere visto anche come una questione di sicurezza, ed è quindi più utile mantenerlo separato. Qui si vuole quindi proporre di utilizzare i dati di tale ricerca per creare quattro categorie di costi dell’OE secondo gli insegnanti: le preoccupazioni primarie (prezzo, tempo), quelle secondarie (rapporto adulti-bambini, sicurezza), quelle terziarie (meteo, trasporti, interruzione), e quella quaternarie (formazione). In questo modo è possibile confrontare eventuali studi in altri Paesi per scoprire se le preoccupazioni primarie sono le stesse o se dipendono da fattori contestuali.

Gli autori concludono lo studio affermando che i processi decisionali degli insegnanti possono essere concettualizzati non come la valutazione di vantaggi curriculari e disciplinari contro questioni relative alla sicurezza, come si può essere portati a credere, ma come il soppesare benefici non-curriculari (e spesso intangibili) contro l’impegno (includendo anche soldi e tempo necessari) richiesto ai docenti, alla scuola, alle famiglie e agli alunni. La proposta di Ross et al. (2007) è quindi quella di realizzare politiche che diano priorità all’utilizzo di impegno, e quindi di tempo e soldi, per attività *outdoor*. Non è sufficiente che il curriculum non impedisca esperienza all’aria aperta: è necessario che le indichi e le suggerisca esplicitamente.

Più recentemente, Nicol, Rae, Murray, Higgins e Smith (2019) hanno svolto uno studio all’interno del programma educativo scozzese *Learning for Sustainability*, ovvero un approccio, integrato all’*Agenda 2030*, finalizzato a unire insieme “global citizenship, sustainable development education and outdoor learning to create coherent, rewarding and transformative learning experiences”

(Education Scotland, 2023). La ricerca si è svolta tramite interviste, non strutturate ma incentrate su un'analisi di caso, con i formatori e con gli studenti di un corso universitario sull'utilizzo di metodologie innovative per il miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento, con particolare attenzione al rendere l'insegnamento una "activist profession" (Nicol et al., 2019, p. 20).

Alcuni dei risultati di questo studio sono già stati analizzati in capitoli precedenti, come l'importanza delle relazioni interpersonali all'interno dei programmi di formazione degli insegnanti, o il ruolo di quest'ultima nella risoluzione dei *super-wicked problem*. Un altro aspetto interessante, però, riguarda gli atteggiamenti dei futuri docenti in merito all'ESD. Dalle interviste, infatti, emerge che gli studenti universitari con interesse per il programma *Learning for Sustainability* riconoscono l'importanza di avere un atteggiamento da attivisti e di assumersi responsabilità personali nell'educazione alla sostenibilità, ritenendo il docente un agente di cambiamento. Inoltre, sono consapevoli del fatto che l'educazione alla sostenibilità richieda insegnanti competenti e consapevoli, e sono propositivi nel concepire una scuola diversa e nel ripensare le pedagogie tradizionali.

#### *4.2.2 Gli atteggiamenti di studenti universitari svizzeri nei confronti dell'EE e dell'ESD*

Maurer e Bogner (2019) hanno svolto una ricerca con 464 studenti svizzeri, iscritti al primo anno di corsi di studio universitari differenti, ponendosi quattro obiettivi di ricerca: analizzare le loro concezioni in merito all'EE e all'ESD, in particolare per quanto riguarda le dimensioni ecologica, sociale ed economica; individuare le origini della conoscenza ambientale individuale; esaminare le rappresentazioni mentali della relazioni fra uomo e natura, sia com'è attualmente sia come dovrebbe essere; determinare quali sono le aspettative che sono state deluse dall'EE. Lo studio è stato svolto tramite un questionario che presentava tre domande aperte e due domande chiuse: le prime riguardavano le concezioni sull'EE, l'ESD e le aspettative in merito all'EE; le seconde avevano come oggetto le fonti relative alla conoscenza ambientale individuale e il rapporto fra sé e natura.

Le domande aperte in merito all'EE e all'ESD sono state analizzate categorizzando le affermazioni dei partecipanti in sette categorie principali

(aspetti ecologici, problemi ecologici, aspetti sociali, atteggiamenti ambientali, aspetti economici, comportamenti ambientali, educazione) e nelle tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (ambientale, economica e sociale). Da tale indagine è emerso che gli studenti legano strettamente l'EE alla dimensione ambientale, mentre quella sociale e, soprattutto, quella economica sono emerse molto più raramente; l'ESD, invece, è associato in maniera equivalente a tutte e tre le dimensioni. Gli autori non interpretano ulteriormente i risultati, ma si potrebbe affermare che questi dati confermano quanto detto in chiusura del secondo capitolo, ovvero che l'ESD può essere utilizzato come quadro di riferimento per una serie di educazioni, fra cui quella ambientale: la rappresentazione mentale di tale approccio da parte degli studenti è già questa. Gli autori segnalano comunque che, in generale, i *pattern* concettuali dei partecipanti non sembrano seguire la suddivisione nelle tre dimensioni: in media ciascun rispondente ha nominato solamente due delle sette categorie in cui sono state categorizzate le risposte aperte (*ivi*).

Parlando invece delle aspettative (deluse) dall'EE, le risposte dei partecipanti mostrano che la scuola non ha fornito sufficienti conoscenze in merito alle questioni ambientali, in particolare per quanto riguarda i comportamenti ambientali, gli aspetti economici (ad es. le risorse rinnovabili o l'innovazione) e i problemi ecologici. Ad esempio, i partecipanti hanno richiesto di ricevere più informazioni per quanto riguarda la tutela ambientale, la riduzione degli sprechi e come apprendere comportamenti ecologicamente sensibili. Inoltre, sembra esserci una maggior attenzione verso la dimensione economica e un allontanamento da una visione ecocentrica - anche se dall'analisi delle risposte in merito al rapporto fra uomo e natura emerge l'idea che tale relazione dovrebbe essere meno antropocentrica di quanto non lo sia attualmente.

Infine, per quanto riguarda le fonti da cui i partecipanti ottengono o hanno ottenuto informazioni di carattere ambientale, quella principale è la famiglia, seguita dalla scuola, dai media e da campagne di sensibilizzazione, mentre la pubblicità e la politica hanno un impatto molto piccolo: questo dato è ovviamente assai importante, perché ci ricorda il forte effetto che il contesto familiare e quello scolastico hanno sulle future generazioni. Come dicono anche gli autori,

"family, school (especially teachers), outreach and media seem to be the most important sources of EE in our sample: they are crucial points of contact from early childhood to adulthood and help young people to become responsible citizens." (Maurer & Bogner, 2019, p. 12).

#### 4.2.3 *Gli atteggiamenti di insegnanti di Singapore in merito all'integrazione della PBE nell'OE*

Tan e Atencio (2016) hanno svolto uno studio con 84 insegnanti di educazione fisica singaporiani, cercando di cogliere come viene concettualizzato il ruolo della PBE in merito all'OE, con particolare attenzione alle loro credenze ontologiche ed epistemologiche e la cornice di significato in cui i docenti collocano la loro pedagogia e le esperienze degli studenti. Il contesto in cui la ricerca si è svolta è quello di Singapore, ovvero "a highly urbanized city-state that has lost most of its natural landscapes" (*ivi*, p. 27), ma il motivo per cui l'OE è stata fortemente promossa dal ministero dell'educazione singaporiano non ha a che fare con la tutela degli ambienti naturali rimasti, bensì con l'intenzione propagandistica di costruire uomini forti in grado di partecipare alla difesa della nazione: non bisogna infatti dimenticare che Singapore è, secondo il *The Economist Democracy Index*, una "flawed democracy", appena 0.22 punti su 10 sopra l'essere considerata un "hybrid regime" (Economist Intelligence Unit, 2023).

All'interno di tale sistema di governo il sistema educativo è quindi fortemente centralizzato (Maurer & Bogner, 2019), pertanto il ministero dell'educazione ha una grande influenza sul dibattito educativo. Per questo motivo quando l'OE è stata introdotta all'interno dell'educazione fisica, con finalità legate allo sviluppo motorio ed è stata associata ad un'esperienza obbligatoria di campeggio che gli studenti vivono lontani dal centro città, la discussione attorno a tale approccio educativo si è incentrata su attività di tipo avventuroso e sull'utilizzo di spazi remoti come *setting* di apprendimento *outdoor*. Recentemente, però, il ministero dell'educazione singaporiano ha cercato di ridisegnare l'OE tentando di avvicinarla all'ambiente scolastico, probabilmente in risposta all'eccessiva enfasi che viene posta sui risultati accademici, introducendo il concetto di *luogo* e un approccio di *Place-Based Education* (*ivi*). Gli autori hanno quindi deciso di analizzare le rappresentazioni mentali degli insegnanti di educazione fisica – ovvero coloro che hanno effettivamente

realizzato l'OE fino ad adesso – in vista di tale cambiamento paradigmatico e della costruzione di un nuovo curriculum.

La ricerca si è svolta in due fasi: prima è stato somministrato un questionario, e successivamente sono state condotte delle interviste semi-strutturate con 14 insegnanti che si erano resi disponibili tramite il questionario stesso. I dati sono poi stati analizzati tramite un approccio definito “phenomenography, [which] assumes a second-order perspective where the teachers' own description of their views and experiences constitute an integral part of the analysis” (Maurer & Bogner, 2019, p. 28). Questo lavoro si è svolto in tre fasi: la selezione e riduzione dei dati; la costruzione di categorie descrittive, osservando su cosa si sono focalizzati i partecipanti e quale significato hanno attribuito agli elementi sui quali si sono focalizzati; la verifica delle categorie.

Da questo studio emergono due interessanti costrutti mentali. Il primo consiste nel fatto che, per gli insegnanti singaporiani di educazione fisica, l'inserimento di un approccio PBE nell'OE equivale ad un avvicinarsi a “casa”, in quanto fino a questo momento l'OE riguardava lo spostarsi verso luoghi lontani al fine di far uscire gli studenti dalla loro *comfort zone*: “they believed the discomfort or unfamiliarity students experience promote the kind of changes they would like to observe in their students on a more permanent basis” (ivi, p. 29). La PBE viene quindi inserita presso il primo estremo della dicotomia vicino - lontano casa, mentre l'OE nel secondo.

Il secondo costrutto vede invece la PBE come un approccio nel quale il *setting* di apprendimento *outdoor* diventa un'estensione del cortile scolastico o del quartiere vicino alla scuola, a tal punto da includere tutta Singapore – con particolare focus sui parchi cittadini. Rimane quindi l'idea che inserire la PBE nell'OE equivale ad uno spostarsi dal remoto al familiare. A questo proposito gli insegnanti spesso entrano in contraddizione per quanto riguarda gli ambienti naturali a disposizione in città, in quanto vengono descritti sia come accessibili e pensati alla PBE che remoti e quindi adatti all'OE. Ciò dimostra non solo una mancata comprensione profonda della PBE, ma soprattutto che è necessaria una formazione in merito al concetto di luogo.

Un altro risultato molto interessante che emerge da questa ricerca è proprio la consapevolezza degli insegnanti di non comprendere in maniera significativa

le finalità della PBE e quali sono i processi di insegnamento-apprendimento che stimola, soprattutto quando realizzano che il *setting* di apprendimento all'aperto diventa qualcosa di più che un semplice sfondo per attività *outdoor*, com'è stato fino a questo momento. Gli insegnanti dimostrano di non aver ancora compreso come concettualizzare i nuovi luoghi come contesti in cui promuovere diverse tipologie di apprendimento, anche perché loro stessi faticano ad esplicitare quali sono i processi di apprendimento che attivano nell'OE quando portano i ragazzi fuori dalla loro *comfort zone*. Come affermano gli autori:

[le domande che i docenti si pongono in merito alla PBE] signal their cognizance that there is more to the pedagogy than merely relocating the site for OE, and that they currently lack deeper understandings to fully engage with the learning processes underpinning the pedagogy (*ivi*, p. 32).

Questa ricerca ci ricorda che inserire un approccio PBE nel panorama educativo, anche italiano, non è qualcosa di scontato, ma bisogna affrontarlo tramite una formazione iniziale sul concetto di "luogo", focalizzandosi in particolare sulle relazioni che si formano fra le persone e gli spazi in cui vivono. Tale formazione, inoltre, potrebbe anche essere uno spunto per i futuri insegnanti per riflettere sulle possibili innovazioni in ambito educativo: "would there be ways in which 'building a sense of place' could serve as an overarching frame for teachers to consider innovative ways of student learning?" (*ivi*, p. 33).

#### *4.2.4 Gli atteggiamenti di insegnanti italiani in servizio non abilitati nei confronti della Geografia e della sua didattica*

Durante l'A.S. 2008-2009 è stata svolto uno studio (esposto in Rocca, 2010b, 2010c, 2012c; e in Donadelli, Labate, Rocca, Moè & Pazzaglia, 2012) con più di ottocento insegnanti di scuola primaria e scuola dell'infanzia che stavano seguendo un corso di didattica della Geografia all'interno del corso speciale abilitante per l'insegnamento, svolto in modalità *blended* in Veneto. I partecipanti erano quindi docenti non ancora abilitati, ma già in servizio, con forte prevalenza di genere femminile, un bagaglio formativo diversificato e di età compresa fra i 27 e i 33 anni: sono quindi gli insegnanti che saranno a scuola per i prossimi decenni e, pertanto, "la loro immagine di Geografia sarà ampiamente diffusa alle future generazioni di studenti" (Rocca, 2010b, p. 19).

La principale domanda di ricerca riguarda il legame fra le credenze degli insegnanti in merito alla Geografia e alla sua didattica e le loro prassi d'insegnamento. Tale tematica è stata poi scomposta in altre questioni: quali sono le credenze degli insegnanti riguardo tale disciplina? Qual è il vissuto degli insegnanti di Geografia in merito alla materia che insegnano? Come tale vissuto influenza le loro credenze, in particolare per quanto riguarda utilità e piacevolezza? L'ipotesi esplorata è che "aver avuto un'esperienza positiva con la Geografia determini l'interesse per la materia e sia in relazione con l'abilità nell'insegnarla" (Donadelli et al., 2012, p. 10), e che quindi l'utilizzo di una didattica legata al semplice elencare capitali e fiumi nonostante la Geografia si sia arricchita di metodologie e approcci innovativi sia dovuto al fatto che i docenti sono rimasti ancorati al loro vissuto personale da studenti. Un altro obiettivo di questa ricerca era il voler favorire un'auto riflessione negli insegnanti in formazione che hanno partecipato, portandoli a ragionare sulla "varietà di prassi esistenti e sulla loro rilevanza" (Rocca, 2010c, p. 27).

Come strumento è stato utilizzato un questionario, costruito sulla base del modello SERVQUAL (Zeithmal, Parasuraman, & Berry, 2000) a seguito di una ricerca bibliografica e di un *focus group*. Il modulo è stato somministrato all'inizio del corso, e durante la presentazione si è sottolineata l'importanza della riflessività sul proprio vissuto personale in relazione alle prassi didattiche, al fine di motivare gli insegnanti a rispondere; si è inoltre rassicurato i partecipanti sul rispetto della loro privacy. Gli oggetti di studio, nello specifico, erano tre: la piacevolezza dello studio della Geografia quando erano alunni, l'utilità della geografia nella vita quotidiana e del suo insegnamento, e le prassi didattiche, sia attese che percepite; in altri termini, ciò che si voleva indagare erano, rispettivamente, la credenza ontologica (perché insegnare), quella epistemologica (cosa insegnare) e quella metodologica (come insegnare); credenze che si formano grazie alla formazione (iniziale e personale) e tramite le esperienze che si vivono da studenti e da insegnanti (Rocca, 2012c).

Iniziando dall'elemento della piacevolezza, in generale il vissuto geografico degli insegnanti è "positivo": anche se non hanno un buon ricordo del loro docente, associano comunque emozioni positive allo studio della disciplina, forse perché l'esperienza scolastica è stata arricchita da esperienze non formali e



informali (Rocca, 2010c, p. 27). Le credenze ontologiche fanno emergere una visione della Geografia come di una disciplina non difficile, in quanto si occupa di “cose semplici, immediate, molte insieme ma nessuna in particolare” (*ibidem*), posizione avvicinata al paradigma neopositivista (Rocca, 2012c).

I docenti ritengono inoltre che la materia che insegnano sia utile, ma allo stesso tempo non la considerano né rilevante per la propria formazione né che sia particolarmente presente nelle attività quotidiane. Dove risiede allora l'effettiva utilità della disciplina? Rocca (2010b, 2010c) ipotizza che essa contribuisca alla costruzione di quel bagaglio di conoscenze statiche utili più durante i quiz televisivi che nella vita reale. Dalle risposte dei partecipanti si evince una credenza epistemologica che vede la Geografia come una disciplina che serve a *conoscere l'ambiente*, non ad *agire nel territorio*, facendo prevalere gli aspetti naturalistici su quelli antropici. È una “geografia senza attori”, poco utile perché può solo descrivere lo spazio, senza contribuire al suo miglioramento o a quello dei processi globali (Rocca, 2010c, p. 28): emerge qui un paradigma possibilista (Rocca, 2012c). Viene meno anche la dimensione temporale: non sembra essere valida per confrontare passato e presente per comprendere l'attualità. Come afferma Rocca (2010b):

"Il territorio, quindi, viene visto come rappresentato, ma non guardato, vissuto, esperito, manipolato, percorso, progettato. Una scarsa sintonia, dunque, con l'agire territoriale che vede la Geografia portatrice di cambiamento" (p. 20).

Un dato interessante riguarda la presenza della Geografia alla scuola dell'infanzia, auspicata più dagli insegnanti di scuola primaria rispetto a quelli della scuola dell'infanzia stessa. Una possibile spiegazione riguarda la difficoltà di questi ultimi nel far rientrare la Geografia all'interno dei campi d'esperienza, forse a causa del loro vissuto geografico, e per la speranza dei primi di vedersi arrivare alla scuola primaria bambini più competenti in tale ambito (*ivi*). Questo dato dimostra l'importanza, ancora una volta, della formazione degli insegnanti, in questo caso della scuola dell'infanzia.

La maggior parte dei dati raccolti riguardano le prassi d'insegnamento attuate dagli insegnanti, ed essi rivelano una didattica ancorata al registrare i cicli temporali e gli eventi atmosferici, alle attività di localizzazione e all'acquisizione

di concetti topologici (Rocca, 2010c), "all'indagine degli eventi fissi" (Rocca, 2010b, p. 19), incentrata più sull'ambiente naturale che sugli elementi antropici, basata sull'utilizzo di mediatori iconici che si permettono "un più forte investimento emotivo che avvicina lo sguardo" ma che comportano un rischio di "veicolare immagini stereotipate che nulla dicono dei processi territoriali" (*ivi*, p. 20). Questo aspetto, unito alla "banalizzazione" del linguaggio specifico nella prassi didattica (Rocca, 2010c, p. 27), comporta il rischio di dare l'impressione di star fornendo una verità oggettiva e immutabile, oltre a perdere la "ricchezza dei linguaggi propri della geografia", limitando le possibilità di scelta, i temi da affrontare e gli sguardi interpretativi (*ibidem*).

Si trasmette così l'idea di una Geografia stagnante, "poco rivolta al futuro" e scollegata dal livello globale (Rocca, 2010b, p. 19). Anche gli strumenti scelti dimostrano una didattica poco radicata nel territorio, poco interessata alla sua manipolazione e più incentrata sulla sua rappresentazione: ad esempio vengono utilizzati molto i libri, soprattutto alla scuola dell'infanzia, potenzialmente utili per valorizzare l'osservazione del territorio attraverso "l'occhio attento di un testimone privilegiato", ma un cui uso da parte di docenti non "culturalmente attrezzati" a sufficienza rischia di finire nel "paradigma neopositivista che ricerca e descrive 'le cose eterne'" (Rocca, 2012c, p. 177). Le tecniche e le strategie che vengono scelte dimostrano la ricerca di una didattica attiva, incentrata sul dialogo e sul linguaggio alla scuola primaria e su giochi e drammatizzazione alla scuola dell'infanzia: la conoscenza geografica viene vista come "un processo negoziato e costruito tra soggetti aventi molteplici expertise, ma che non sfrutta appieno le specificità della disciplina", in quanto questa viene vista come una materia facile e quindi non "non sufficientemente degna di uno sforzo didattico" che vada oltre il banale elencare fiumi e montagne e faccia emergere le sfumature della disciplina (Rocca, 2010c, p. 30).

Pur riconoscendo l'importanza di proporre attività di esplorazione e a contatto con il territorio, gli insegnanti propongono prevalentemente attività meccaniche, a discapito di quelle che stimolano processi di *problem-solving* e di pensiero critico: "c'è quindi un gap [...] tra ciò che è auspicato [...] con la pratica didattica" (*ivi*, p. 29). È una geografia che non guarda a livello globale ma che è invece "ripiegata sul locale che diviene spesso "localismo", dove non vi è

considerazione per la dimensione temporale, per i processi, il dinamismo dei luoghi e la loro evoluzione (*ivi*, p. 30). In questo modo si perde il valore formativo della geografia e i suoi possibili collegamenti con l'educazione alla cittadinanza, all'interculturalità, allo sviluppo sostenibile (*ivi*).

In Donadelli et al. (2012) viene svolta un'interessante analisi delle relazioni fra questi tre elementi (le credenze ontologiche, epistemologiche e metodologiche). La percezione di utilità e di piacere nello studio della Geografia sono in correlazione fra di loro, così come questi due fattori lo sono con un utilizzo di metodologie e strumenti didattici variegati. Questo vuol dire che un insegnante che ritiene la geografia utile probabilmente la riterrà anche piacevole da studiare e viceversa, e un docente che ritiene la geografia sia utile che piacevole probabilmente impiegherà una "vasta gamma" di strategie e tecniche nell'insegnamento della disciplina (*ivi*, p. 16). Vi è quindi uno stretto rapporto fra la qualità dell'esperienza che un insegnante ha avuto con l'apprendimento della Geografia quand'era studente, l'utilità attribuita alla disciplina e al suo insegnamento, il tempo dedicato alla didattica e l'efficacia delle scelte metodologiche che vengono effettuate (*ivi*).

I dati confermano quindi l'importanza della motivazione nell'insegnamento e "suggeriscono che esperire emozioni positive verso una materia durante la propria formazione porta effetti benefici a lunga distanza quando si passa dietro la cattedra", in particolare per quanto riguarda l'interesse verso la materia, l'importanza che le viene attribuita per la formazione degli studenti e l'approfondimento durante la formazione iniziale e in quella continua (*ivi*, p. 16). Durante la formazione è necessario "far piacere la materia" ed "evidenziarne l'utilità anche nel quotidiano", facendo in modo che l'insegnante, nello sforzarsi a motivare ed emozionare i bambini, motivi ed emozioni anche sé stesso e implementi – o addirittura inventi – metodologie didattiche innovative (*ivi*, p. 17).

Tale formazione dovrebbe essere includere una riflessione epistemologica sul ruolo della geografia, come si è già visto essere suggerito anche da Giorda (2011), come promotrice, e non mera descrittrice, di cambiamento, in particolare in ottica sostenibile: se la Geografia non serve a ragionare ma solo a conoscere allora tale materia non è utile a diventare cittadini responsabili (Rocca, 2010c). Per fare un esempio pratico, solo gli insegnanti della scuola dell'infanzia legano

l'insegnamento della Geografia alla dimensione di "esperienze dirette di contatto con la natura" - ma questo elemento va rivolto all'ESD, altrimenti "diventa una semplice immersione percettiva" (ivi, p. 29). Anche questo è un elemento da tenere a mente mentre si progetta un percorso di formazione per i docenti sull'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile.

## **5. Gli atteggiamenti e i bisogni formativi di insegnanti italiani nell'ambito della Geografia e dell'*Outdoor Education***

Nel primo capitolo si è visto che diversi documenti internazionali, in primis l'*Agenda 2030* (Nazioni Unite, 2015), indicano l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile come principale strumento per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, in quanto tale approccio educativo permette di costruire le competenze necessarie per la realizzazione di un modello economico, ambientale e sociale più sostenibile. Questa visione è condivisa anche da alcune indicazioni ministeriali nazionali, fra cui le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020a). Si è visto anche che l'ESD presenta comunque aspetti di possibile criticità: in particolare, trattandosi di un approccio calato dall'alto, con una prospettiva *top-down*, può essere vissuto come non democratico o ricevere poca partecipazione da parte della comunità degli insegnanti (Kopnina, 2012).

Nel secondo capitolo ci si è concentrati su un altro approccio educativo, l'*Outdoor Education*, i cui potenziali benefici vengono delineati da diversi riferimenti teorici ma che è assente nella normativa internazionale e in quella italiana. È stata poi approfondita la relazione fra OE, didattica della Geografia, con particolare attenzione alla *Place-Based Education*, e l'ESD, arrivando alla conclusione che è necessario adottare un'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile, per due motivi: da un lato la Geografia ha le caratteristiche epistemologiche necessarie per fungere da raccordo fra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (ambientale, economica, sociale); dall'altro, sia la didattica della Geografia che l'ESD possono beneficiare fortemente utilizzo di tecniche e strategie didattiche *outdoor*, finalizzate cioè a mettere in relazione ciò che è fuori da scuola – i luoghi e il territorio in cui gli alunni vivono – e ciò che si studia in classe o in sezione.

Con il terzo capitolo si è introdotto il concetto di Formazione *Outdoor*, un approccio finalizzato a facilitare il transfert delle competenze acquisite durante la formazione nel contesto lavorativo tramite l'attivazione di processi emotivi durante le esperienze di apprendimento e l'utilizzo di metafore per collegare le esperienze *outdoor* alla quotidianità lavorativa. Sono state inoltre presentate due

esperienze durante le quali si è utilizzata la FO per la formazione di educatori e insegnanti.

Infine, nel quarto capitolo, è stato presentato il concetto di atteggiamento, inteso come una tendenza psicologica espressa valutando un'entità in maniera positiva o negativa (Eagly & Chaiken, 1993). Si è visto come gli atteggiamenti abbiano una struttura ibrida, che permette loro di rimanere stabili nel tempo e al contempo di mutare se necessario (Albarracín, Johnson, Zanna, & Kumkale, 2005), e che sono caratterizzati da tre dimensioni (affettiva, cognitiva e comportamentale), le quali sono sia le risposte da cui possiamo capire gli atteggiamenti delle persone che le cause degli atteggiamenti stessi (*ivi*). Si è quindi approfondito come gli atteggiamenti si modificano e possano essere modificati, giungendo alla conclusione che essi possono essere oggetto di interventi appositi finalizzati a ridurre la distanza psicologica fra il soggetto e l'entità oggetto di valutazione, ad esempio tramite l'utilizzo di metafore – come nel caso della FO. Infine, sono stati presentati alcuni studi svolti con insegnanti, educatori e studenti nell'ambito degli atteggiamenti verso la Geografia e la sua didattica, l'OE e l'ESD.

In questo capitolo verrà presentata una ricerca originale che si inserisce all'interno di quest'ultimo ambito. Questo studio nasce da due domande: la prima riguarda la poca diffusione dell'OE nella scuola italiana, nonostante i molti benefici, soprattutto se si vuole educare in direzione di uno sviluppo sostenibile; la seconda ha invece a che fare con la formazione degli insegnanti e il fatto che i suoi effetti sugli atteggiamenti e sulle competenze dei docenti non sono sempre chiari. Il campo d'indagine è quindi come l'inserimento di esperienze *outdoor* durante la formazione, iniziale o continua, influenzi atteggiamenti e competenze degli insegnanti di Geografia, al fine di verificare le conseguenze di attività di FO sulla didattica di tale materie e sull'utilizzo dell'OE.

### *5.1 Domande di ricerca, ipotesi e oggetti di studio*

Facendo riferimento a quanto detto nei primi due capitoli, la domanda di ricerca dalla quale si è partiti è: come incentivare l'utilizzo dell'OE da parte degli insegnanti di Geografia, considerando la sua efficacia nella didattica di questa materia e nell'ESD? Tale questione è però scomponibile in diversi elementi, come sintetizzato in *Figura 6*. Il primo di questi elementi è se gli insegnanti vogliono

utilizzare l'OE, posto che la conoscano, o se invece il non usarla sia una scelta consapevole: in tal caso, quali sono i motivi dietro a tale scelta? Per rispondere a questa prima domanda, bisogna comprendere gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'OE, le loro emozioni, le loro credenze e le loro azioni – e se non conoscono l'OE, come valutano l'idea di fare scuola fuori dall'edificio scolastico. Inoltre, siccome si vuole indagare l'utilizzo dell'OE nell'ambito della didattica della Geografia, è importante comprendere anche gli atteggiamenti nei confronti di tale disciplina – incluso il vissuto geografico degli insegnanti, ovvero la loro esperienza di studenti di Geografia – e del suo insegnamento.



Figura 6: Le domande di ricerca

Pensando agli insegnanti che vorrebbero realizzare attività di OE ma non lo fanno, quali sono i motivi? Quali sono gli ostacoli percepiti che impediscono loro di proporre esperienza *outdoor* ai loro alunni? Individuate queste barriere, bisogna distinguere quelle sulle quali è possibile agire da prospettive più ampie – ad esempio quella legislativa o normativa – e quelle che possono essere superate o ridotte tramite la formazione iniziale o continua. Per farlo è necessario chiedersi quali siano i bisogni formativi primari degli insegnanti, andando oltre quelli secondari che vengono espressi, come già spiegato nel terzo capitolo, quali siano le esperienze formative che più influiscono sugli atteggiamenti dei docenti, e come esse riescano a modificare le valutazioni degli insegnanti nei confronti dell'OE, della Geografia e della sua didattica.

L'ipotesi che è stata fatta all'inizio del percorso di ricerca è che esiste un legame fra il fare esperienza, da insegnante o da studente, di OE e lo sviluppo di

atteggiamenti positivi verso l'OE stessa, il che include anche il cercare di attuarla più frequentemente. Inoltre, proporre o partecipare ad attività *outdoor* permette di migliorare gli atteggiamenti anche nei confronti della Geografia e della sua didattica. In più, si ipotizza che l'utilizzo dell'OE non sia influenzato solamente dagli atteggiamenti degli insegnanti, ma anche da fattori contestuali (quali, ad esempio, la burocrazia o il timore della reazione dei genitori) e della mancanza di formazione. Quest'ultimo aspetto va suddiviso in due elementi: l'assenza può riguardare aspetti connessi in maniera diretta all'OE, ad esempio come organizzare attività *outdoor* da svolgersi anche in caso di maltempo, oppure elementi di più ampio respiro, ad esempio l'importanza di una didattica attiva e ludica per un apprendimento significativo.

In sintesi, gli oggetti di studio sono quindi:

- gli atteggiamenti (nelle loro dimensioni affettive, cognitive e comportamentali) degli insegnanti verso la Geografia, la sua didattica e l'*Outdoor Education*;
- i benefici e i costi percepiti dai docenti in merito all'OE;
- l'effetto della formazione sugli atteggiamenti e sulle competenze didattico-geografiche;
- i bisogni formativi percepiti e i bisogni formativi primari.

### *5.2 La procedura, gli strumenti e il campione*

Per svolgere questa ricerca si è utilizzato un approccio *mixed-method* con un disegno di triangolazione convergente (Creswell & Plano Clark, 2018; Morse, 1991), in quanto questo studio ha lo scopo di "obtain different but complementary data on the same topic" (Morse, 1991, p. 122) tramite il confronto fra dati quantitativi e dati qualitativi. In particolare, la ricerca si può collocare nella variante a *database* paralleli (Creswell & Plano Clark, 2018), in quanto le due tipologie di dati sono state raccolte e analizzate separatamente – anche le domande aperte del questionario sono state analizzate autonomamente da quelle chiuse – e sono state sintetizzate insieme solamente in fase di interpretazione (*ivi*). Gli unici dati che sono stati (in parte) trasformati da qualitativi a quantitativi sono le risposte alle domande aperte, tecnica caratterizzante la variante di trasformazione dei dati (*ivi*), ma lo scopo non era quello di combinare i due *set* di dati bensì quello di sintetizzare efficacemente i risultati.



Il disegno di ricerca si può definire QUAN+qual (Morse, 1991) in quanto il problema da cui è nata la ricerca è principalmente di tipo quantitativo: la letteratura scientifica in merito è piuttosto ampia e grazie ad essa è stato possibile creare un *framework* teorico di riferimento attraverso cui individuare delle ipotesi verificabili (*ivi*). Pertanto,

the theory that drives the research is [...] used deductively as in quantitative inquiry [...]. If the project is deductive, driven by an a priori theoretical framework, quantitative methods take precedence and may be complemented by qualitative methods (*ivi*, p. 121).

In particolare, l'utilizzo di metodi qualitativi in una ricerca prevalentemente quantitativa ha la funzione di descrivere parti del fenomeno che non possono essere quantificati. Nel caso del presente studio, tali elementi riguardavano soprattutto i bisogni e i costi percepiti in merito all'OE, la relazione tra formazione, esperienza e sviluppo degli atteggiamenti e i bisogni formativi percepiti.

In *Tabella 1* è stato riassunta la procedura utilizzata per implementare un disegno di triangolazione convergente, basandosi sul diagramma presente in Creswell e Piano Clark (2018, p. 125). Ora ci si concentrerà sulla fase della raccolta dei dati: verranno prima presentate brevemente le due modalità di ricerca, quella quantitativa e quella qualitativa, e il campione di riferimento; successivamente, verranno approfonditi gli strumenti di ricerca utilizzati: il questionario, composto sia da domande aperte che chiuse, e le interviste. Nel resto del capitolo si espliciteranno le modalità di analisi dei dati ottenuti e verranno presentati i risultati delle domande chiuse del questionario; infine, gli aspetti quantitativi e qualitativi verranno integrati fra di loro e uniti per l'interpretazione dei dati ottenuti.

<u>1. Raccolta dei dati</u>	
<p>Quantitativi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuazione della popolazione di riferimento e definizione del campione.</li> <li>• Progettazione del questionario.</li> <li>• Diffusione del questionario tramite <i>Google Form</i> (25/9 – 14/10/2022).</li> </ul>	<p>Qualitativi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuazione dei soggetti da intervistare.</li> <li>• Progettazione delle interviste.</li> <li>• Conduzione su Zoom delle interviste (4/10 – 9/11/2022).</li> </ul>

<u>2. Analisi dei dati</u>	
Quantitativi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzo di <i>MySQL</i> tramite <i>XAMPP</i>.</li> <li>• Analisi statistica descrittiva.</li> </ul>	Qualitativi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domande aperte: categorizzazione automatica e manuale tramite <i>Atlas.it</i>.</li> <li>• Interviste: codifica a posteriori.</li> </ul>
<u>3. Unione dei <i>dataset</i></u>	
QUAN+qual <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuazione delle tematiche emerse in entrambi i <i>dataset</i> e comparazione dei risultati.</li> <li>• Utilizzo delle variabili più significative emerse dai questionari per effettuare un'analisi bivariata delle categorie delle domande aperte.</li> <li>• Creazione di tabelle di visualizzazione congiunta.</li> <li>• Approfondimento di alcune tematiche non coperte dai dati quantitativi tramite i dati qualitativi, ad esempio l'effetto della formazione e dell'esperienza sugli atteggiamenti.</li> </ul>	
<u>4. Interpretazione dei dati uniti</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuazione del ruolo dell'esperienza <i>outdoor</i>.</li> <li>• Identificazione degli ostacoli percepiti all'attuazione di attività OE.</li> <li>• Analisi dei bisogni formativi emersi.</li> </ul>	

*Tabella 1: Procedura d'implementazione del disegno di triangolazione convergente (basata su Creswell e Piano Clark, 2018)*

Come osservabile nella *Tabella 1*, per gli aspetti quantitativi si è realizzato un questionario, somministrato online in forma anonima tramite la piattaforma *Google Forms*<sup>14</sup>. Si è deciso utilizzare una tecnica *CAWI (Computer Assisted Web Interviewing)* sia per ridurre i costi e le tempistiche, sia per permettere di raggiungere insegnanti anche fuori regione; inoltre, l'autosomministrazione anonima permette di ridurre un eventuale desiderabilità sociale delle risposte, aspetto importante in studi come il presente nel quale si parla di innovazione e si chiede di esprimere le proprie emozioni nei confronti del proprio lavoro (Felisatti & Mazzucco, 2013). *Google Forms* è stato scelto per diversi motivi: innanzitutto perché permette di impostare facilmente un aspetto grafico comprensibile e accessibile; inoltre, tramite questo strumento è possibile rispondere sia dal computer che da dispositivi *mobile*, permettendo così di raggiungere più persone possibile; infine, questa piattaforma possiede l'opzione di richiedere l'accesso

<sup>14</sup> docs.google.com/forms

tramite la *mail* per evitare che una persona risponda più volte, ma non condivide gli indirizzi con il creatore del questionario, salvaguardando così la *privacy* del rispondente, ed essendo integrata con altri servizi *Google* quali *Gmail* o *Chrome*, questo passaggio è molto semplice per chi è interessato a partecipare.

Come si vedrà anche in seguito, il questionario era incentrato sugli atteggiamenti nei confronti della Geografia, della sua didattica e dell'OE, e utilizzava principalmente scale Likert e domande a risposta multipla; erano però presenti anche due domande aperte sui benefici e i costi percepiti in merito all'*Outdoor Education*. Il *link* al questionario è stato divulgato prima agli studenti delle cinque annualità dell'A.A. 2022-2023 di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Padova e agli alunni che hanno partecipato al laboratorio di *Fondamenti e Didattica della Geografia* dall'A.A. 2014-2015 in poi. Successivamente è stato inviato a più di 700 Istituti scolastici, di ogni grado scolastico, tramite una lista di indirizzi *mail* istituzionali ottenuti dal progetto *Open Data* del MIM<sup>15</sup>.

Si tratta quindi di un campione non probabilistico e non accidentale: la popolazione di riferimento è l'insieme degli insegnanti italiani, ma per questioni di praticità non è stato possibile effettuare un campionamento probabilistico. I risultati della ricerca non sono quindi generalizzabili, ma possono essere comunque usati per identificare “gli aspetti cruciali di un fenomeno” (Bichi, 2002) – in questo caso il rapporto fra gli insegnanti italiani e l'OE – e “sono sicuramente utili [...] per identificare la presenza di tendenze da confermare ulteriormente con ulteriori indagini di tipo qualitativo o quantitativo” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 157).

Per quanto riguarda la ricerca qualitativa, contemporaneamente alla diffusione del questionario si sono svolte, tramite la piattaforma *Zoom*, delle interviste con quegli insegnanti di Geografia che si erano resi disponibili tramite il *form* presente nel questionario stesso. Tali interviste erano incentrate sull'approfondimento delle dimensioni affettiva, cognitiva e comportamentale degli atteggiamenti, sugli effetti della formazione e dell'esperienza sullo sviluppo di tali atteggiamenti e sui bisogni formativi percepiti. Morse (1991) avverte che l'individuazione di soggetti da intervistare tramite un questionario quantitativo può

---

<sup>15</sup> dati.istruzione.it

essere rischioso, in quanto non è detto che chi partecipa alla ricerca qualitativa sia comunque rappresentativo della popolazione. Lo studioso, però, ammette tale tecnica nel caso di triangolazioni di tipo QUAN+qual o QUAL → quan, fintanto che la selezione non sia randomica e che “the subjects selected from the quantitative sample should be the most experienced and articulate, and the observations chosen should be considered the best examples of the situation” (*ivi*, p. 122). Per questo motivo il *form* era disponibile solamente agli insegnanti di Geografia e si è tenuto conto di tale avvertimento durante l’analisi dei risultati.

### 5.2.1 Il questionario

Secondo Bernardi (2005), un questionario può avere diverse funzioni, fra cui quelle di descrivere degli atteggiamenti e di raccogliere informazioni ambientali di contesto. Nel presente studio, tale strumento è stato utilizzato per rilevare gli atteggiamenti di insegnanti italiani verso la Geografia, la sua didattica e l’OE e per cogliere i costi e i benefici percepiti nei confronti dell’OE. Per avere la certezza di riuscire a indagare entrambe queste dimensioni in maniera accurata la costruzione del questionario è stata preceduta da una ricerca bibliografica su questi temi, i cui risultati sono stati esposti nei primi quattro capitoli della presente tesi. Il questionario è stato inserito come *Allegato 1*.

Usando come riferimento il testo di Felisatti e Mazzucco (2013), i criteri che sono stati utilizzati per la costruzione delle domande sono stati quelli dell’unidimensionalità (anche per i diversi *item* delle scale Likert), dell’eshaustività e della mutua esclusione: in questo modo si è cercato di formulare interrogativi che andassero a indagare un aspetto alla volta, in modo completo e senza sovrapporsi ad altri quesiti. È stata prestata particolare cura anche alla formulazione delle domande, cercando di essere sintetici e precisi allo stesso tempo, senza andare a discapito della comprensibilità. Ad esempio, il vissuto geografico delle persone è stato indagato tramite gli *item* c), d) ed e) delle domande 3A.1 e 3B.1 (*Allegato 1*): ciascuno di essi è unidimensionale perché indaga solo un aspetto specifico (rispettivamente, la relazione con la materia scolastica, con i maestri dell’infanzia e della primaria e con i professori della secondaria), sono esauritivi perché ricoprono l’intero percorso scolastico, e presentano una mutua esclusione a livello di significato (ad esempio non vi è sovrapposizione semantica fra gli *item* d) ed e)). Inoltre, pur essendo fra gli *item*

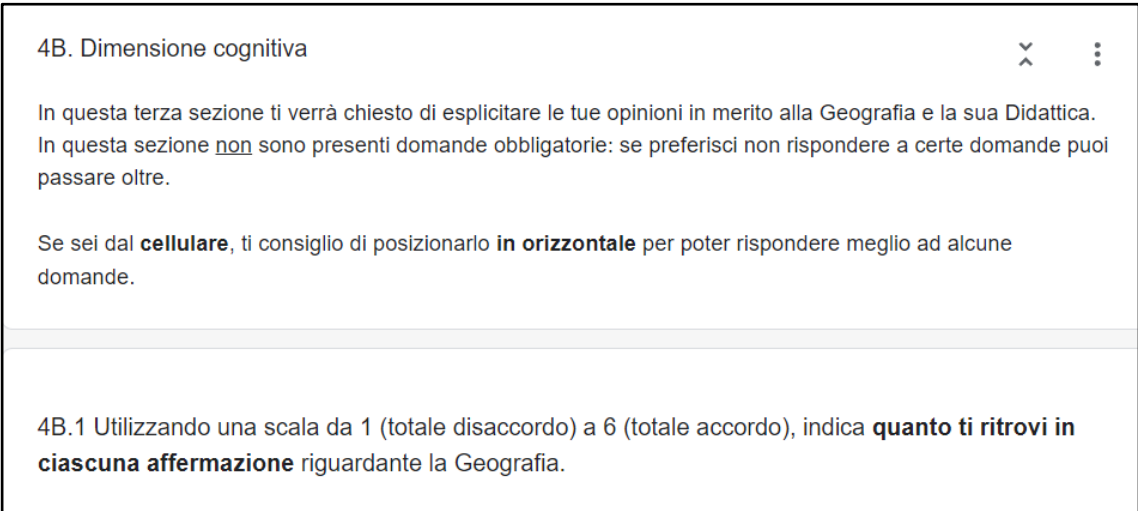
più lunghi sono comunque brevi (inferiori alle quindici parole) e indicano con chiarezza e precisione cosa vogliono indagare.

Si è prestata particolare attenzione alla desiderabilità sociale di alcune risposte e ad evitare domande tendenziose: anche somministrando il questionario online e anonimamente questi sono fattori che potrebbero influire sui risultati, soprattutto se si considera che, affrontando questioni legate all'innovazione didattica, è facile lasciar trapelare l'idea che si dia per scontato che l'innovazione sia sempre positiva, abbassando la motivazione a rispondere da parte di soggetti altrimenti interessati. Prendendo come esempio la domanda 4B.6, sono state inserite possibili valide critiche all'OE (negli *item* e) ed f)) per evitare che *item* come il c) o il d) potessero sembrare eccessivamente faziosi.

Oltre a questo, nelle domande relative alle dimensioni affettiva e cognitiva degli atteggiamenti si è cercato di richiamare, quando possibile, una situazione tangibile a cui il rispondente potesse far riferimento, in quanto gli atteggiamenti possono risultare troppo astratti per poter essere definiti con chiarezza: ad esempio, l'*item* d) della domanda 4B.2 presenta un esempio reale per rendere più concreta l'idea di integrare la Geografia con un'altra materia scolastica. Per quanto riguarda la dimensione comportamentale, si è prestato attenzione all'inequivocità dei quesiti, che le azioni fossero empiricamente osservabili e che non ci fossero comportamenti presunti: l'*item* e) della domanda 5A.3 e 5B.3 specifica il fatto che l'organizzazione di viaggi dev'essere qualcosa che viene fatto personalmente e verso luoghi che ancora non si conoscono.

Per cercare di massimizzare il numero di rispondenti a ciascuna domanda si è deciso inoltre di non rendere nessun quesito obbligatorio, eccetto per alcuni *item* relativi alle proprietà sociografiche di base, necessari per suddividere il campione in sottogruppi durante l'analisi dei dati. Questo è stato fatto per ridurre il carico cognitivo durante l'autosomministrazione ed evitare che qualcuno iniziasse il questionario ma non lo inviasse perché troppo affaticato dalla richiesta di rispondere a tutte le domande.

La tipologia di domande più utilizzata è stata la scala Likert, in quanto strumento più adatto per rilevare gli atteggiamenti (Felisatti & Mazzucco, 2013), ma si è cercato di variare ogni tanto la tipologia di domande per evitare che il soggetto iniziasse a rispondere in modo routinario, senza soffermarsi a riflettere sull'argomento del quesito. Oltre alle scale Likert, pertanto, si sono utilizzate domande a risposta multipla: esse sono comunque state inserite con parsimonia per evitare un sovraccarico cognitivo e che quindi il rispondente abbandonasse il questionario. In entrambi i casi gli *item* erano proposti in ordine casuale, per evitare che la successione in cui sono stati ideati influenzasse le risposte.



4B. Dimensione cognitiva

In questa terza sezione ti verrà chiesto di esplicitare le tue opinioni in merito alla Geografia e la sua Didattica. In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo **in orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

4B.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Geografia.

*Figura 7: Esempio di introduzione ad una nuova sezione del questionario e di consegna ad una domanda.*

Come accennato in precedenza, l'aspetto grafico è stato curato principalmente dalla piattaforma *Google Forms* sulla quale è stato costruito il questionario, ma si è comunque fatto uso di alcune opzioni per aumentarne l'accessibilità. Innanzitutto, è stato modificato il *font*, scegliendone uno più leggibile; successivamente, per ciascuna domanda si è utilizzato il grassetto e la sottolineatura per far risaltare alcune parole o segmenti di frasi. In questo modo si è cercato di portare l'attenzione del rispondente sulla tematica che tale quesito avrebbe preso in considerazione e su alcune indicazioni a cui prestare attenzione. Anche questo è stato fatto con parsimonia è stato fatto per evitare di ottenere l'effetto opposto, ovvero confondere il soggetto. In *Figura 7* si può osservare un esempio dell'utilizzo di tali opzioni, usate anche per mettere in evidenza alcuni passaggi dell'introduzione ad una delle sezioni del questionario.

Una volta formulate le domande e curato l'aspetto grafico, esse sono state ordinate in base alla dimensione da indagare, così da permettere ai rispondenti di focalizzarsi prima sulle proprie emozioni, poi sulle proprie credenze ed infine sui propri comportamenti. È stata inoltre aggiunta una sezione introduttiva – finalizzata ad incrementare la motivazione a rispondere nei soggetti – all'interno della quale è stata presentata la ricerca, sono stati esplicitati gli scopi del questionario, è stato garantito l'anonimato delle risposte, si è fornita una stima del tempo necessario per rispondere (circa dieci minuti) e ci si è resi disponibili per eventuali discussioni sui risultati. Le successive domande sono quindi state suddivise in sei sezioni, utilizzando l'apposita funzione di *Google Forms*.

Nella prima sezione sono state incluse tutte le richieste di informazioni biografiche: anno di nascita, genere, domicilio, titolo di studio (domanda obbligatoria), se si frequenta o meno SFP (obbligatoria), l'Ateneo presso il quale ci si è laureati (se si è laureati), se si insegna ed eventualmente che tipo di contratto è stato firmato (determinato o indeterminato; domanda obbligatoria), se si ha familiarità con il concetto di OE e se è stata fatta esperienza di OE da studente, a scuola o all'Università (obbligatoria). Al termine di questa sezione è stata effettuata una prima selezione: solo chi insegna o ha insegnato ha potuto continuare il questionario, gli altri sono stati indirizzati ad una sezione conclusiva.

Nella seconda sezione è stata indagata l'esperienza formativa e di insegnamento: gli anni di esperienza da docente, i gradi scolastici in cui si insegna o si è insegnato (domanda obbligatoria), se si insegna Geografia o meno (obbligatoria), se si ha mai proposto attività di OE da docente (obbligatoria), se si sono frequentati corsi di *Didattica della Geografia* tenuti dalla professoressa Rocca (obbligatoria) o il laboratorio del corso di *Fondamenti e didattica della Geografia* di SFP presso l'Università di Padova, se si ha mai partecipato all'esperienza "Mariniamo la scuola" a SFP a Padova (obbligatoria; si veda il paragrafo 3.2.2). Al termine di questa sezione il campione è stato suddiviso in due gruppi: alle domande delle sezioni dalla 3A alla 6A hanno risposto solamente i docenti che non hanno mai insegnato Geografia; alle domande delle sezioni dalla 3B alla 6B hanno risposto solamente i docenti che insegnano o che hanno insegnato Geografia. La differenza fra i due percorsi è che le domande B riguardavano anche la didattica della Geografia e l'OE, poiché di quest'ultima se

ne voleva indagare l'utilizzo all'interno dell'insegnamento della Geografia, mentre le domande A riguardavano solamente la Geografia intesa come disciplina, ed erano presenti in entrambi i percorsi.

La terza sezione conteneva scale Likert sul vissuto geografico e sulle emozioni (positive e negative) verso la Geografia come disciplina (in comune fra il percorso A e il percorso B) e verso la didattica della Geografia e l'OE (solo domande B). La quarta sezione conteneva scale Likert sulle credenze e le opinioni in merito alla Geografia e una domanda a risposta multipla sui tre principali oggetti di studio della Geografia, dove su nove risposte, costruite in base ai paradigmi della Geografia secondo Rocca (2012c), bisognava sceglierne esattamente tre (entrambi i quesiti erano in comune fra i due percorsi); nel percorso B erano inoltre presenti scale Likert sulle credenze e le opinioni in merito alla didattica della Geografia e l'OE e due domande a risposta multipla sui tre strumenti didattici e le tre metodologie che gli insegnanti vorrebbero utilizzare più spesso nell'insegnamento della Geografia – anche in questo caso su nove opzioni bisognava selezionarne tre. Infine, nella quinta sezione erano presenti scale Likert sulle preferenze e sulla frequenza di azioni relative all'ambito geografico (in comune fra i due percorsi); nel percorso B erano inoltre presenti una domanda a risposta multipla in cui si chiedeva di selezionare, fra quelle proposte, le due indicazioni metodologiche considerate più importanti nell'ambito dell'insegnamento della Geografia, anch'esse pensate in base ai paradigmi della disciplina, e due domande a risposta multipla che chiedevano quali sono gli strumenti e le strategie didattiche che i docenti utilizzano più frequentemente.

Sia nella terza che nella quarta sezione del percorso B, la domanda sull'OE è stata preceduta da un quesito simile incentrato sull'utilizzo di strategie *outdoor*: in questo modo si è indagato sugli atteggiamenti verso l'idea di fare scuola fuori dall'aula senza legare tale approccio ad un'etichetta specifica. Per renderla più concreta, tale domanda è stata legata alla tecnica dell'uscita didattica.

Nella sesta sezione, invece, erano presenti due domande aperte, in cui si chiedeva quali potrebbero essere i benefici e le difficoltà dell'OE nella didattica della Geografia per i bambini. Nella sezione 6B era inoltre presente un *box* per lasciare il proprio indirizzo *mail* per chi volesse partecipare alle interviste. Nella descrizione di questa sezione si ringraziava per aver partecipato e si ricordava



che le interviste sarebbero durate meno di 45 minuti, e che anche in quel caso i dati sarebbero stati trattati anonimamente.

### 5.2.2 Le interviste

Le interviste avevano un duplice scopo. Il primo era quello di approfondire alcune tematiche emerse dalla ricerca bibliografica: le dimensioni affettiva e cognitiva degli atteggiamenti verso la Geografia, la sua didattica e l'OE; le competenze didattico-geografiche percepite dai docenti; le esperienze formative vissute e le opinioni degli insegnanti in merito. Il secondo era quello di esplorare la relazione fra questi tre aspetti e il loro percorso formativo (in particolare per quanto riguarda il laboratorio di *Fondamenti e didattica della Geografia* a SFP e il progetto "Mariniamo la scuola") e di insegnamento.

A tale scopo è stata costruita un'intervista semistrutturata, o focalizzata (Felisatti & Mazzucco, 2013), caratterizzata da un tasso abbastanza alto di standardizzazione e di strutturazione ma da modalità e tempi di formulazione dei quesiti relativamente variabili: ad esempio, durante alcune delle interviste qualche domanda non è stata posta perché i temi che si voleva affrontare erano già emersi in risposte precedenti; altre invece sono state chiarite o riformulate sul momento. Si è però tenuto sempre lo stesso ordine. Nell'*Allegato 2* sono stati inseriti i protocolli utilizzati.

Sono stati preparati tre protocolli leggermente diversi fra di loro a seconda dei dati biografici dell'intervistato. Il protocollo di tipo 1 era pensato per la maggior parte degli insegnanti ed era incentrato sugli effetti dell'esperienza d'insegnamento e sul confronto fra essa e la formazione iniziale e continua. Il protocollo di tipo 2 era stato progettato per gli studenti che hanno partecipato al laboratorio di *Fondamenti e didattica della Geografia* a Padova, mentre quello di tipo 3 per chi ha preso parte all'esperienza in barca a vela "Mariniamo la scuola": entrambi erano focalizzati sugli effetti di tali attività sui propri atteggiamenti e competenze.

Gli intervistati si sono resi disponibili tramite il questionario e, come descritto in precedenza, solamente chi aveva seguito il percorso B aveva avuto accesso al *box* per condividere l'indirizzo *mail*. Pertanto, solo insegnanti che insegnano o che hanno insegnato Geografia sono stati intervistati. In particolare, con quattro

soggetti si è seguito il protocollo di tipo 1, con altri quattro quello di tipo 2 e con uno il protocollo di tipo 3.

Nella fase di apertura dell'intervista sono avvenute le presentazioni e sono stati raccolti alcuni dati biografici: l'età, il percorso di studio e l'esperienza lavorativa; si è inoltre chiesto il permesso di registrare l'audio dell'intervista. Nella fase di orientamento è stata nuovamente introdotta la ricerca e sono stati esplicitati gli scopi dell'intervista, rassicurando gli intervistati sul rispetto della loro *privacy*. Sono poi state poste domande relative ad eventuali corsi di formazione o esperienze significative di didattica della Geografia e si è cercato di rilevare una prima impressione generale in merito alla formazione iniziale (protocollo di tipo 1), al laboratorio (tipo 2) o al progetto "Mariniamo la scuola" (tipo 3).

Nella fase di realizzazione le domande sono state suddivise a seconda della tematica: la Geografia, la sua didattica e l'OE, così da facilitare l'emergere di eventuali relazioni fra elementi all'interno di uno stesso argomento. Inizialmente, quindi, si sono esplorate le credenze epistemologiche in merito a tale disciplina, il vissuto geografico dell'intervistato, la dimensione affettiva degli atteggiamenti e come essa è stata modificata dall'esperienza (tipo 1), dal laboratorio (tipo 2) o dall'uscita in barca a vela (tipo 3), il livello di competenza geografica percepito e la frequenza di azioni quali la ricerca di notizie relative al cambiamento climatico. Per quanto riguarda la didattica della Geografia, sono stati approfonditi gli aspetti emotivi nei suoi confronti, le credenze sull'utilità e sulla facilità di tale insegnamento, come questi aspetti siano stati modificati dall'esperienza (tipo 1), dal laboratorio (tipo 2) o dall'uscita in barca a vela (tipo 3), e l'importanza di utilizzare metodologie innovative e di avere un approccio *evidence-based* nella didattica della Geografia; è stato inoltre chiesto se, durante un'ipotetica formazione a metodi innovativi, si preferirebbe ricevere evidenze scientifiche dei benefici o analizzare esperienze di successo con tali strategie. Infine, si è cercato di far emergere la dimensione affettiva degli atteggiamenti verso l'idea di fare scuola all'aperto, se si utilizzano o se si vorrebbero utilizzare tecniche *outdoor*, e gli effetti dell'esperienza (tipo 1), del laboratorio (tipo 2) o del progetto "Mariniamo la scuola" (tipo 3) sugli atteggiamenti verso l'OE.

In fase di chiusura sono state poste delle domande sul livello percepito di competenza geografica e didattica, se ci fossero aspetti su quali si sentivano

particolarmente competenti e altri sui quali invece avrebbero voluto lavorare di più. Infine, sono state poste delle domande più generali sulla relazione fra esperienza (tipo 1), laboratorio (tipo 2) o uscita in barca (tipo 3) e i loro atteggiamenti e le loro competenze in ambito geografico, didattico e dell'OE.

### 5.2.3 Le proprietà sociografiche del campione<sup>16</sup>

Il questionario ha ricevuto in totale 485 risposte, di cui 418 da parte di docenti o di persone che hanno svolto attività di insegnamento. In generale, quasi tutti i partecipanti hanno risposto a tutti gli item del questionario. Le quattro domande aperte hanno ricevuto 99, 93, 51 e 53 risposte: pertanto, dei 418 insegnanti circa 150 hanno risposto anche alle domande aperte. Dei 237 insegnanti di geografia, 18 hanno lasciato il proprio indirizzo *mail* rendendosi disponibili per le interviste: per motivi organizzativi o per assenza di risposta quando sono stati ricontattati, le interviste che effettivamente sono state svolte sono nove.

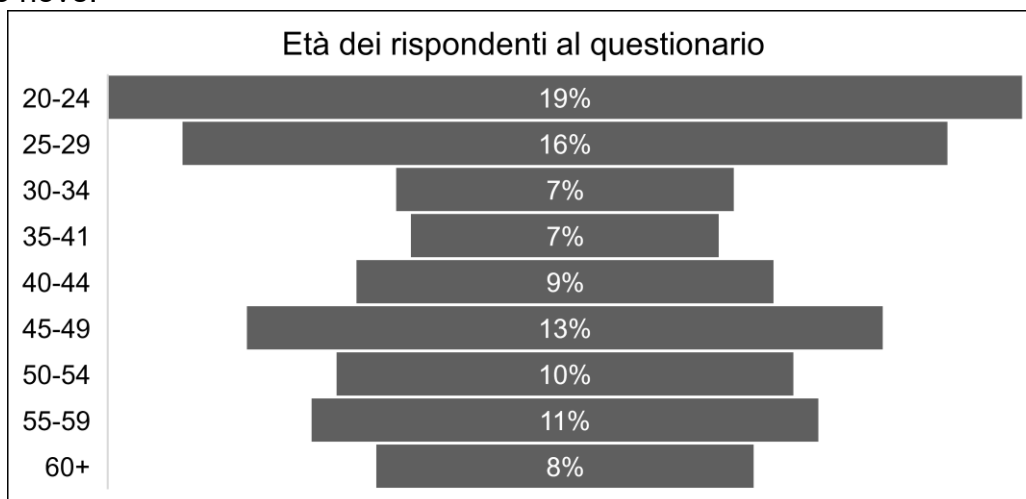


Figura 8: La frequenza percentuale delle classi di età dei rispondenti al questionario.

Dei 485 rispondenti al questionario, l'83% si è dichiarato di genere femminile, perfettamente in linea con la popolazione di riferimento (Orizzonte scuola, 2023), mentre le classi di età erano piuttosto variegate, con una maggioranza relativa di under 30 pari al 35% (si veda Figura 8). Inoltre, quasi due terzi provenivano dal Veneto (prevalentemente dalle province di Padova, Vicenza o Treviso), gli altri da una diversa regione italiana.

<sup>16</sup> Per motivi di chiarezza estetica, nei grafici alcune risposte sono presenti solo parzialmente. Pur essendo comunque comprensibili, si rimanda all'*Allegato 1* in caso di dubbi sulla formulazione dell'opzione.

Il 12% dei partecipanti era laureato in SFP e un terzo era iscritto a tale laurea; in generale, per un terzo dei rispondenti l'ultimo titolo conseguito era una laurea magistrale non appartenente all'area di Educazione e Formazione, mentre un altro terzo non era ancora laureato. Oltre a questo, quasi il 20% ha risposto "Altro" alla domanda sull'ultimo titolo conseguito, specificando diversi percorsi di formazione post-lauream. Per metà dei rispondenti l'Ateneo di riferimento è quello di Padova. Sulle domande in merito all'OE, il 44% ha riferito di avere familiarità con tale approccio e il 37% di averne fatto esperienza a scuola o all'Università.

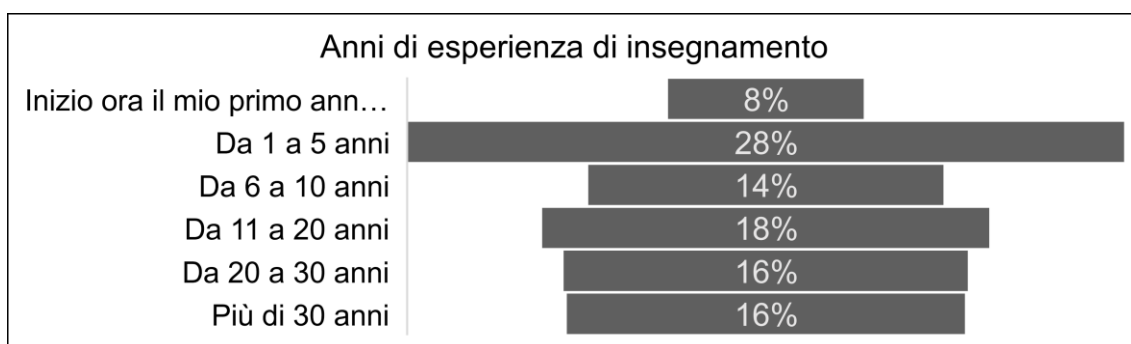


Figura 9: Frequenza percentuale delle classi di anni di esperienza degli insegnanti.

Dei 418 insegnanti, il 60% erano docenti di ruolo, il 35% supplenti e il 5% persone che avevano insegnato in passato ma ora non insegnano più. Come per l'età, anche gli anni di insegnamento erano piuttosto variegati, anche se più di un terzo aveva ancora relativamente poca esperienza (ovvero meno di cinque anni; si veda Figura 9). Per quanto riguarda invece il grado scolastico, attuale o passato, i docenti erano suddivisi più o meno equamente fra nido (o altro servizio educativo per la fascia 0-3), infanzia e primaria (52% in totale) e scuola secondaria di I o di II grado (46%). I due ordini prevalenti erano la scuola secondaria di II grado e la scuola primaria – si veda Figura 10 a questo proposito.

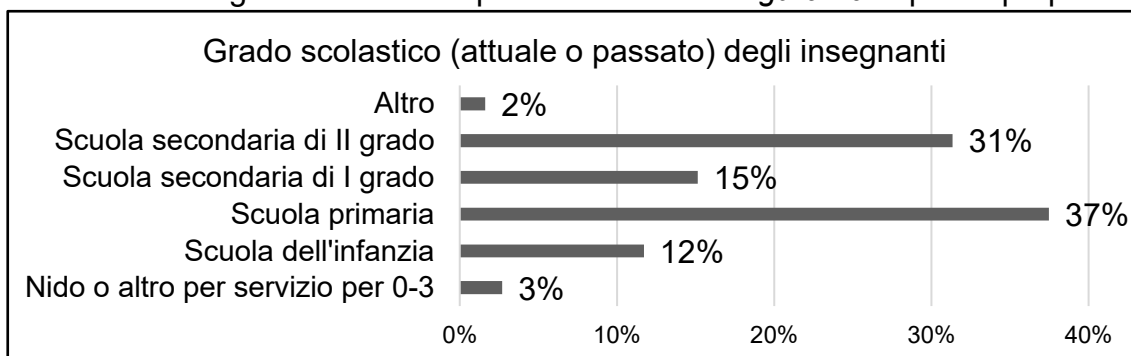
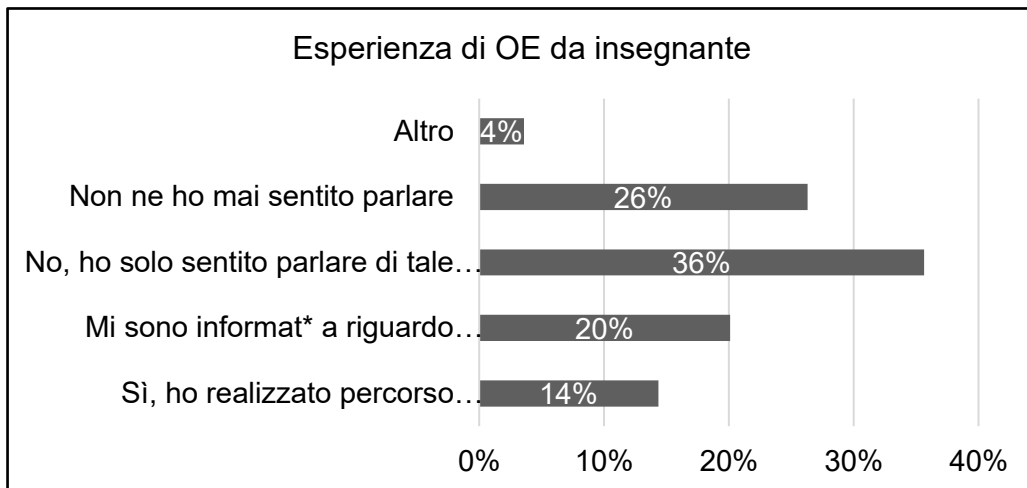


Figura 10: Frequenza percentuale del grado scolastico in cui i docenti insegnano o hanno insegnato.



*Figura 11: Frequenza percentuale degli insegnanti che hanno fatto esperienza di OE durante la docenza.*

Di questi 418 insegnanti, poco più della metà (il 57%) è o era insegnante di Geografia: in particolare, un terzo la insegnava al momento della compilazione. Per quanto riguarda l'esperienza da insegnante con l'OE, il 34% ha realizzato dei percorsi didattici utilizzando tale approccio oppure si è attivamente informato a riguardo: in *Figura 11* sono riassunti i dati per tutte le opzioni. Infine, la vasta maggioranza dei partecipanti non ha mai seguito un corso di *Didattica della Geografia* con la professoressa Rocca (il 77%) o frequentato un laboratorio a riguardo; inoltre, solo 11 rispondenti hanno partecipato al progetto "Mariniamo la scuola".

#### *5.2.4 Modalità di analisi dei dati*

Dall'analisi dei risultati sono state individuate quattro principali variabili sulle quali ci si è focalizzati: avere esperienza nell'insegnamento della Geografia (domanda 2.3; tale variabile è stata presa in considerazione solamente per le domande in comune fra percorso A e percorso B, poiché a quelle sulla didattica della Geografia e sull'OE hanno potuto rispondere esclusivamente i docenti di tale materia), aver fatto esperienza di OE da studenti (domanda 1.9), aver proposto attività *outdoor* da docenti o essersi attivamente formati in merito all'OE (domanda 2.4) e il grado scolastico in cui si insegna o si è insegnato (domanda 2.2). La scelta è stata fatta in base sia alle tendenze di ricerca emerse dalla ricerca bibliografica (ad esempio la variabile "grado scolastico" è presente anche in Rocca 2010b, 2010c, 2012c), sia alla significatività del campione: ad esempio,

inizialmente si voleva prendere in considerazione anche la variabile “esperienza del progetto ‘Mariniamo la scuola’”, ma ciò non è stato possibile a causa del basso numero di risposte “Sì” alla domanda 2.7. In alcuni casi si è deciso di scartare una variabile dopo aver iniziato l’analisi in quanto non sono emersi risultati particolarmente significativi. Attraverso queste quattro domande, quindi, il campione è stato suddiviso di volta in volta in due gruppi, al fine di realizzare un’analisi bivariata (Felisatti & Mazzucco, 2013).

In *Tabella 2* è possibile osservare il numero di persone appartenenti a ciascun sottogruppo considerando il totale degli insegnanti<sup>17</sup>; in *Tabella 3*, invece, tali variabili sono calcolate considerando solamente gli insegnanti di Geografia<sup>18</sup>. Sono state inserite le frequenze assolute e quelle percentuali: in questo modo si può vedere che un po’ più della metà dei rispondenti era insegnante di Geografia (distorsione dovuta al fatto che nel presentare la ricerca si è sempre sottolineato che tale disciplina era il focus dell’indagine, pertanto i docenti di questa materia erano più motivati a rispondere), solo un terzo ha avuto esperienza di OE da studente o ha proposto attività *outdoor* da insegnante, ed erano suddivisi quasi equamente fra i gradi scolastici inferiori e quelli superiori.

<b>Variabili sugli insegnanti totali</b>		
Insegnanti totali	418	100%
Insegnanti di Geografia	237	57%
Insegnanti di altre materie	181	43%
Totale	418	100%
Esperienza di OE da studente	137	33%
Assenza di esperienza di OE da studente	281	67%
Totale	418	100%
Esperienza di OE da insegnante	158	38%

<sup>17</sup> D’ora in avanti, l’espressione “insegnanti totali” o “il totale degli insegnanti” indica sia coloro che tutt’ora insegnano sia chi ha avuto esperienze d’insegnamento in passato ma ora non insegna più (v. domanda 1.7).

<sup>18</sup> D’ora in avanti, l’espressione “insegnanti di Geografia” indica sia coloro che attualmente insegnano tale materia sia chi l’ha insegnata in passato (v. domanda 2.3).

Assenza di esperienza di OE da insegnante	260	62%
Totale	418	100%
Insegnanti di nido, infanzia, primaria	225	54%
Insegnanti di scuola secondaria	204	49%
Totale	429 <sup>19</sup>	103%

Tabella 2: Frequenza assoluta e percentuale degli insegnanti totali appartenenti a ciascun sottogruppo.

<b>Variabili sugli insegnanti di Geografia</b>		
Insegnanti di Geografia	237	100%
Esperienza di OE da studente	76	32%
Assenza di esperienza di OE da studente	161	68%
Totale	237	100%
Esperienza di OE da insegnante	90	38%
Assenza di esperienza di OE da insegnante	147	62%
Totale	237	100%
Insegnanti di nido, infanzia, primaria	124	52%
Insegnanti di scuola secondaria	120	51%
Totale	244 <sup>20</sup>	103%

Tabella 3: Frequenza assoluta e percentuale degli insegnanti di Geografia appartenenti a ciascun sottogruppo.

Per l'analisi è stata usata una modalità differente per ciascuno strumento. Le risposte alle domande chiuse del questionario sono state scaricate da *Google Forms* sotto forma di file *csv*; tale file è stato trasformato in *database* con l'utilizzo di *XAMPP*<sup>21</sup>, una piattaforma *software free e open-source*; tramite quest'ultimo è

<sup>19</sup> In questo caso il totale è superiore al numero di insegnanti rispondenti perché 11 di loro hanno insegnato in entrambi gli ordini scolastici.

<sup>20</sup> In questo caso il totale è superiore al numero di insegnanti di Geografia che hanno risposto perché 7 di loro hanno insegnato in entrambi i gradi scolastici.

<sup>21</sup> [apachefriends.org/](http://apachefriends.org/)

stato utilizzato *MariaDB*, un sistema di gestione di basi di dati relazionali nato da un *fork* di *MySQL*, per effettuare *query* fra le risposte.

Attraverso questi strumenti è stato effettuato un calcolo della media delle scale Likert, operazione indicata da Felisatti e Mazzucco (2013), eventualmente raggruppando diversamente gli *item* delle domande per creare nuove dimensioni: ad esempio, la dimensione “vissuto geografico” è stata creata prendendo in considerazione solamente gli *item* c), d) ed e) della domanda 3A/B.1, mentre gli altri sono stati fatti rientrare sotto la dimensione affettiva degli atteggiamenti verso la Geografia; oppure, la dimensione comportamentale degli atteggiamenti verso la Geografia è stata indagata riunendo tutti gli *item* sia della domanda 5A/B.1 e 5A/B.2 (eccetto per l'*item* c) della domanda 5.1 perché ritenuto poco significativo).

In alcuni casi le risposte sono state invertite seguendo la formula  $z = x + 1 - y$  (dove  $z$  è il punteggio invertito;  $x$  è il massimo della scala Likert, in questo caso 6;  $y$  è il punteggio che è stato assegnato dal soggetto), in quanto nell'*item* venivano espresse emozioni negative. Ad esempio, nel caso della dimensione affettiva verso l'OE (domanda 3B.4), gli *item* d) ed e) sono stati invertiti perché in essi un basso punteggio indica un atteggiamento più positivo, ed era quindi necessario riportarli in linea con gli altri *item*, dove invece un punteggio basso indica un atteggiamento negativo.

Tramite *XAMPP* e *MariaDB* è stato possibile anche analizzare le domande a risposta multipla, calcolando la percentuale di rispondenti che ha scelto ciascun *item*. Infine è stato utilizzato *Microsoft Excel* per realizzare l'analisi bivariata secondo le quattro variabili sopra descritte e per costruire grafici e tabelle.

Le domande aperte del questionario, invece, sono state analizzate utilizzando *ATLAS.ti*<sup>22</sup>, un *software* pensato per l'analisi *computer-assisted* di dati qualitativi. Attraverso questo strumento sono state create delle categorie emerse in parte dalla ricerca bibliografica, in particolare in Ross, Higgins e Nicol (2007), in parte durante l'analisi. Ciascuna risposta è stata quindi associata a una o più categorie, sia in maniera automatica, tramite l'utilizzo di parole chiave, sia manualmente. Le categorie sono suddivise in due gruppi relativi ai costi e ai benefici dell'OE, in linea, rispettivamente, con la bibliografia riassunta in *Figura 1*

---

<sup>22</sup> atlasti.com



del capitolo 2 e con l'articolo di Ross et al. (*ivi*). Si possono osservare in *Tabella 4*, dove sono anche state inserite alcune delle parole chiave usate durante la categorizzazione al fine di esplicitare il significato attribuito a ciascuna etichetta. Si segnala che in molti casi è stato usato il carattere *jolly* "\*" per indicare al *software* di ricercare eventuali forme flesse: ad esempio, utilizzando "attiv\*" è stato possibile trovare tutte le risposte che hanno utilizzato una o più fra le parole "attivo", "attiva", "attivamente", "attivarsi" ecc.

<u>Benefici</u>	
Efficacia della didattica	attiva, pratico, esperienziale, geografia, scienze, competenze, interdisciplinarietà
Benefici cognitivi	interesse, motivazione, coinvolgimento, significativo, autentico, concreto
Benefici emotivi e sociali	stress, emozioni, sfida, psicologico, socializzazione, relazioni
Benefici fisici e motori	salute, motricità, sensi, percezione
<i>Life skill</i> e dimensione <i>outdoor</i>	<i>outdoor</i> , abilità pratiche, rischio
<u>Costi</u>	
Preoccupazioni didattico-pedagogiche e d'inclusione	attenzione, distrazione, autonomia, dispersione, strutturazione, inclusione, BES, DSA, ADHD
Impegno richiesto	organizzazione, gestione, tempo, trasporti, distanza, logistica, costi, soldi, risorse
Burocrazia	burocrazia, permessi, segreteria
Meteo	pioggia, clima, meteo, spazi
Famiglie e sicurezza	genitori, famiglia, sicurezza, danni
Formazione	preparazione, competenze, professionalità
Aspetti emotivi degli insegnanti	stress, riluttanza, responsabilità, fatica

Mancanza di collaborazione fra insegnanti	accordi, contrasti, collaborazione, condivisione, rifiuto, team, colleghi
---	---

*Tabella 4: Etichette e parole chiave utilizzate per la categorizzazione delle domande aperte*

Infine, per quanto riguarda le interviste, è stata realizzata una codifica a posteriori, suddivisa in quattro fasi (Felisatti & Mazzucco, 2013). Innanzitutto, si è svolta una classificazione tematica, durante la quale sono stati specificati i contenuti affrontati in ciascuna risposta. Successivamente ci si è focalizzati sugli enunciati, svolgendo un'analisi che facesse emergere le caratteristiche dei soggetti intervistati. Tali enunciati sono stati poi sintetizzati in affermazioni di base, creando così delle unità di senso trasversali alle diverse interviste. Infine, è stato creato un sistema di categorie che permettesse di raggruppare le affermazioni di base e gli enunciati.

### *5.3 I risultati delle domande chiuse del questionario*

Come esplicitato in precedenza, la presente ricerca è di tipo QUAN+qual: i dati quantitativi sono quelli più significativi e, soprattutto, più numerosi. Per interpretarli è quindi necessario farne una sintesi, arricchita dai dati qualitativi. Il rischio di qualsiasi riassunto, però, è quello di non riuscire ad esplicitare tutti gli elementi necessari alla comprensione. Si è quindi deciso di esplicitare, in questo paragrafo, i risultati dell'analisi dei dati quantitativi, sintetizzati *item per item*, per anticipare eventuali dubbi metodologici: nella sezione successiva, invece, tali risultati saranno presentati riassunti dimensione per dimensione e interpretati alla luce dei dati qualitativi.

In questa sezione le tabelle riferite alle scale Likert sono tutte costruite allo stesso modo: nella prima riga è presente la dimensione indagata, e in quelle successive è presente la media delle risposte (le scale Likert utilizzate sono tutte da 1 a 6, dove 1 è "Totalmente in disaccordo" e 6 è "Totalmente d'accordo") ai vari *item* in base ai differenti sottogruppi in cui è stato suddiviso il campione tramite le variabili prese in considerazione (si veda il paragrafo 5.2.4). Tra parentesi è stato inserito il numero di persone appartenenti a quel sottogruppo.

Nel caso di *item* dove è presente un asterisco "\*", ciò vuol dire che nel questionario sottoposto al campione l'*item* era posto al positivo ed era incentrato su un'emozione negativa (ad esempio, "Insegnare Geografia è frustrante"),

mentre qui i risultati vengono presentati come se fosse stato formulato al negativo (ad esempio, "Insegnare Geografia *non* è frustrante"), invertendo i risultati secondo il procedimento esposto nel paragrafo precedente. In questo modo le domande sono state espresse nel modo più chiaro possibile per il rispondente (evitando quindi le negazioni), ma tali *item* sono gli unici dove un valore basso indica un atteggiamento positivo: pertanto, per esporre i risultati è stato ritenuto necessario invertirli per far sì che fossero in linea con gli altri *item*.

### 5.3.1 Vissuto geografico e dimensione affettiva

<b>Vissuto geografico</b>		
	Insegnanti totali (418)	
<u>Geografia era una delle mie materie preferite</u>		3,42
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei maestri</u>		3,93
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei professori</u>		3,96
	Insegnanti di Geografia (237)	Insegnanti di altre materie (181)
<u>Geografia era una delle mie materie preferite</u>	3,56	3,18
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei maestri</u>	3,95	3,87
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei professori</u>	4,06	3,79
	Esperienza di OE da studente (137)	Assenza di esperienza OE da studente (281)
<u>Geografia era una delle mie materie preferite</u>	3,66	3,27
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei maestri</u>	4,17	3,79
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei professori</u>	4,07	3,88
	Esperienza di OE da insegnante (158)	Assenza di esperienza OE da insegnante (260)
<u>Geografia era una delle mie materie preferite</u>	3,59	3,28
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei maestri</u>	3,79	3,99

<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei <i>professori</i></u>	3,95	3,94
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	Insegnanti di scuola secondaria (204)
<u>Geografia era una delle mie <i>materie preferite</i></u>	3,17	3,68
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei <i>maestri</i></u>	3,76	4,11
<u>Avevo un ottimo rapporto con i miei <i>professori</i></u>	3,59	4,37

Tabella 5: I ricordi scolastici degli insegnanti verso la Geografia

In Tabella 5 si può vedere come i ricordi dello studio della Geografia nel contesto scolastico da parte degli insegnanti siano parzialmente positivi. Considerando il totale degli insegnanti, le medie di questi tre *item* si colloca fra 3,40 e 3,96 su un totale di 6: assumendo i valori inferiori al 3 come negativi, tale dato indica un atteggiamento più positivo che negativo, ma solo in parte. Prevedibilmente, il valore più basso si ha nell'*item* relativo alla Geografia come materia preferita, probabilmente in quanto esso è il più polarizzante.

Per gli insegnanti di Geografia i valori sono più alti rispetto agli altri docenti, soprattutto per quanto riguarda l'essere stata una delle materie preferite. Si può anche osservare un atteggiamento decisamente più positivo fra gli insegnanti di scuola secondaria rispetto a quelli di nido, infanzia e primaria: ciò è dovuto al fatto che probabilmente fra il primo gruppo il numero di insegnanti specialisti di Geografia è più elevato, mentre il secondo è composto quasi esclusivamente da docenti generalisti.

Un dato invece più interessante riguarda l'influenza delle esperienze di OE da studente: aver fatto attività *outdoor* in contesto scolastico comporta valori più alti in tutti e tre gli *item*, in maniera significativa soprattutto nel caso della Geografia come materia preferita. Anche aver proposto esperienze di OE da docenti sembra avere un effetto, anche se minore rispetto al primo.

<b>Dimensione affettiva verso la Geografia</b>	
	Insegnanti totali (418)
<u>La Geografia è <i>interessante</i></u>	4,98

<u>La Geografia è appassionante</u>	4,68	
<u>Trovo interessante analizzare un paesaggio</u>	4,95	
	Insegnanti di Geografia (237)	Insegnanti di altre materie (181)
<u>La Geografia è interessante</u>	5,02	4,86
<u>La Geografia è appassionante</u>	4,78	4,46
<u>Trovo interessante analizzare un paesaggio</u>	4,96	4,84
	Esperienza di OE da studente (137)	Assenza di esperienza OE da studente (281)
<u>La Geografia è interessante</u>	5,23	4,81
<u>La Geografia è appassionante</u>	4,96	4,48
<u>Trovo interessante analizzare un paesaggio</u>	5,22	4,75
	Esperienza di OE da insegnante (158)	Assenza di esperienza OE da insegnante (260)
<u>La Geografia è interessante</u>	5,27	4,76
<u>La Geografia è appassionante</u>	4,99	4,43
<u>Trovo interessante analizzare un paesaggio</u>	5,25	4,70
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	Insegnanti di scuola secondaria (204)
<u>La Geografia è interessante</u>	4,84	5,09
<u>La Geografia è appassionante</u>	4,51	4,82
<u>Trovo interessante analizzare un paesaggio</u>	4,81	5,03

Tabella 6: Le emozioni degli insegnanti verso la Geografia come disciplina scientifica

Dalla Tabella 6 emergono atteggiamenti verso la Geografia decisamente più positivi rispetto ai ricordi scolastici: prendendo in considerazione gli insegnanti totali i valori oscillano fra 4,68 e 4,98, ovvero un intero punto sopra il

vissuto geografico. Per quanto riguarda le variabili prese in considerazione, si confermano le tendenze emerse in precedenza: gli insegnanti di Geografia, di scuola secondaria (probabilmente distorti da un'alta presenza di insegnanti specialisti della materia) e con esperienza di OE da studente e da docente (questa volta entrambi in maniera significativa) presentano atteggiamenti più positivi rispetto alle rispettive controparti. La differenza più netta la si ritrova, anche in questo caso, nel gruppo di chi ha partecipato ad attività *outdoor* da studente.

I dati di queste prime due tabelle sono in linea con i risultati ottenuti da Rocca (2010c) con insegnanti veneti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. In tale studio, come sintetizzato nel quarto capitolo, è emerso un vissuto geografico "positivo" soprattutto nei confronti della disciplina ma meno dell'insegnante, forse perché l'esperienza scolastica è stata arricchita da "esperienze non formali e informali di geografia" (p. 27). Anche nella presente ricerca emergono emozioni legate alla Geografia tendenzialmente positive, nonostante un ricordo scolastico più ambivalente.

<b>Dimensione affettiva verso la didattica della Geografia</b>		
	Insegnanti di Geografia (237)	
<u>Insegnare Geografia è stimolante per me</u>	4,52	
<u>Quando insegno Geografia sono efficace</u>	4,02	
<u>Provo sicurezza nell'insegnare Geografia</u>	3,95	
<u>Insegnare Geografia non è stressante *</u>	5,00	
<u>Insegnare Geografia non è frustrante *</u>	5,19	
	Esperienza di OE da studente (76)	Assenza di esperienza OE da studente (161)
<u>Insegnare Geografia è stimolante per me</u>	5,05	4,22
<u>Quando insegno Geografia sono efficace</u>	4,46	3,76
<u>Provo sicurezza nell'insegnare Geografia</u>	4,39	3,70
<u>Insegnare Geografia non è stressante *</u>	5,05	5,00

<u>Insegnare Geografia non è frustrante *</u>	5,50	5,07
	Esperienza di OE da insegnante (90)	Assenza di esperienza OE da insegnante (147)
<u>Insegnare Geografia è stimolante per me</u>	5,11	4,10
<u>Quando insegno Geografia sono efficace</u>	4,39	3,74
<u>Provo sicurezza nell'insegnare Geografia</u>	4,42	3,61
<u>Insegnare Geografia non è stressante *</u>	5,22	4,89
<u>Insegnare Geografia non è frustrante *</u>	5,50	5,03
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	Insegnanti di scuola secondaria (120)
<u>Insegnare Geografia è stimolante per me</u>	4,56	4,38
<u>Quando insegno Geografia sono efficace</u>	4,05	3,93
<u>Provo sicurezza nell'insegnare Geografia</u>	3,94	3,90
<u>Insegnare Geografia non è stressante *</u>	5,12	4,93
<u>Insegnare Geografia non è frustrante *</u>	5,32	5,10

Tabella 7: Le emozioni degli insegnanti di Geografia verso la materia che insegnano.

Dalla Tabella 7, in cui sono stati riassunti i dati di una domanda presente solo nel percorso B, a cui pertanto hanno potuto rispondere solamente gli insegnanti di Geografia (e ciò vale per tutte le dimensioni relative alla didattica della Geografia, alle uscite didattiche e all'OE), emerge un atteggiamento prevalentemente positivo verso l'insegnamento della Geografia: la materia viene considerata come perlopiù stimolante e sicuramente non stressante o frustrante; allo stesso tempo, però, gli insegnanti non si sentono particolarmente sicuri o efficaci.

Quest'ultimo aspetto potrebbe essere dovuto alla formazione degli insegnanti. Considerando, ad esempio, che i risultati sono molto simili fra i docenti dei primi gradi scolastici e quelli della scuola secondaria, si possono sottolineare le differenze nei percorsi di formazione fra i due gruppi: i professori

approfondiscono di più la materia, mentre i maestri le questioni pedagogiche. Su un gruppo, pertanto, potrebbe incidere una poca preparazione disciplinare, sull'altro, una poca preparazione didattica. In ogni caso, il risultato è un senso di non sicurezza e di non efficacia.

Sicuramente influisce molto di più l'esperienza di OE, sia fatta da studente che proposta da insegnante. I docenti che hanno partecipato o che hanno realizzato attività *outdoor* percepiscono l'insegnamento della materia come più stimolante e meno frustrante, e loro si percepiscono più efficaci e sicuri. Non sembra però esserci un effetto per quanto riguarda lo stress provato durante la didattica.

<b>Dimensione affettiva verso le uscite didattiche</b>		
	Insegnanti di Geografia (237)	
<u>Portare i bambini fuori dall'aula è <i>stimolante</i></u>	4,64	
<u>Mi sento più <i>efficace</i> quando porto i bambini fuori</u>	4,42	
<u>Provo <i>sicurezza</i> nel portare fuori i bambini ad es. in gita</u>	3,76	
<u>Non sono <i>stressato</i> quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	4,41	
<u>Non sono <i>frustrato</i> quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	5,22	
	Esperienza di OE da studente (76)	Assenza di esperienza OE da studente (161)
<u>Portare i bambini fuori dall'aula è <i>stimolante</i></u>	4,84	4,29
<u>Mi sento più <i>efficace</i> quando porto i bambini fuori</u>	4,78	4,00
<u>Provo <i>sicurezza</i> nel portare fuori i bambini ad es. in gita</u>	4,07	3,41
<u>Non sono <i>stressato</i> quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	4,43	4,55
<u>Non sono <i>frustrato</i> quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	5,51	5,18
	Esperienza di OE da insegnante (90)	Assenza di esperienza OE da insegnante (147)
<u>Portare i bambini fuori dall'aula è <i>stimolante</i></u>	4,93	4,18



<u>Mi sento più efficace quando porto i bambini fuori</u>	4,79	3,92
<u>Provo sicurezza nel portare fuori i bambini ad es. in gita</u>	4,32	3,19
<u>Non sono stressato quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	4,66	4,42
<u>Non sono frustrato quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	5,53	5,14
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	Insegnanti di scuola secondaria (120)
<u>Portare i bambini fuori dall'aula è stimolante</u>	4,85	4,07
<u>Mi sento più efficace quando porto i bambini fuori</u>	4,73	3,73
<u>Provo sicurezza nel portare fuori i bambini ad es. in gita</u>	4,03	3,17
<u>Non sono stressato quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	4,68	4,37
<u>Non sono frustrato quando andiamo fuori ad es. in gita *</u>	5,25	5,34

Tabella 8: Le emozioni degli insegnanti di Geografia verso l'idea di fare scuola fuori dall'aula.

Come accennato in precedenza, oltre ad indagare gli atteggiamenti verso l'OE si è voluto inserire anche una domanda per comprendere le emozioni in merito all'idea di fare didattica fuori dall'aula, senza legare tale aspetto ad una metodologia specifica come l'OE. Anche se quest'ultima non si riduce a questo, si è cercato di rendere tali quesiti più reali inserendo un riferimento ad una tecnica concreta come le uscite didattiche. In merito a tale strategia i docenti dimostrano atteggiamenti simili a quelli nei confronti della didattica della Geografia: uscire dall'aula è tendenzialmente stimolante e non frustrante. Rimane però una certa insicurezza e anche lo stress, seppur basso, aumenta leggermente. Aumenta invece il senso di efficacia.

Analizzando le diverse variabili, si conferma la tendenza dimostrata finora che aver avuto esperienza OE migliora gli atteggiamenti in tutte le aree, soprattutto per quanto riguarda la sicurezza nel portare gli alunni fuori dall'aula.

Anche gli atteggiamenti dei docenti della scuola secondaria sembrano essere più negativi rispetto ai colleghi dei gradi inferiori: ciò è forse dovuto al fatto che i più “grandi”, avendo avuto più esperienza delle metodologie tradizionali rispetto ai “piccoli”, percepiscano un’idea diversa di fare scuola come opportunità per *non* fare scuola, con conseguente percezione di inefficacia – o quantomeno di non efficacia – da parte degli insegnanti.

<b>Dimensione affettiva verso l'<i>Outdoor Education</i></b>		
Insegnanti di Geografia (237)		
<u>L'OE è <i>stimolante</i></u>		4,10
<u>L'OE mi fa sentire <i>efficace</i></u>		3,86
<u>Provo <i>sicurezza</i> nel proporre attività di OE</u>		3,27
<u><i>Non</i> sono <i>stressato</i> quando utilizzo l'OE *</u>		4,80
<u><i>Non</i> provo <i>scetticismo</i> nei confronti dell'OE *</u>		5,23
	Esperienza di OE da studente (76)	Assenza di esperienza OE da studente (161)
<u>L'OE è <i>stimolante</i></u>	4,80	3,53
<u>L'OE mi fa sentire <i>efficace</i></u>	4,64	3,27
<u>Provo <i>sicurezza</i> nel proporre attività di OE</u>	3,93	2,77
<u><i>Non</i> sono <i>stressato</i> quando utilizzo l'OE *</u>	4,63	5,01
<u><i>Non</i> provo <i>scetticismo</i> nei confronti dell'OE *</u>	5,46	5,22
	Esperienza di OE da insegnante (90)	Assenza di esperienza OE da insegnante (147)
<u>L'OE è <i>stimolante</i></u>	4,93	3,33
<u>L'OE mi fa sentire <i>efficace</i></u>	4,56	3,20
<u>Provo <i>sicurezza</i> nel proporre attività di OE</u>	4,09	2,56
<u><i>Non</i> sono <i>stressato</i> quando utilizzo l'OE *</u>	4,87	4,90

<u>Non provo scetticismo nei confronti dell'OE *</u>	5,53	5,15
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	Insegnanti di scuola secondaria (120)
<u>L'OE è stimolante</u>	4,26	3,64
<u>L'OE mi fa sentire efficace</u>	4,11	3,30
<u>Provo sicurezza nel proporre attività di OE</u>	3,51	2,73
<u>Non sono stressato quando utilizzo l'OE *</u>	5,05	4,71
<u>Non provo scetticismo nei confronti dell'OE *</u>	5,35	5,21

Tabella 9: Le emozioni degli insegnanti di Geografia verso l'OE.

Gli atteggiamenti degli insegnanti di Geografia nei confronti dell'OE sembrano essere tendenzialmente più negativi rispetto a quelli verso la materia che insegnano o all'utilizzo di strategie quali l'uscita didattica. L'OE viene considerata parzialmente stimolante e non particolarmente stressante, ma la percezione di efficacia e di sicurezza, seppur positiva, è comunque ambivalente. L'ultimo *item* di questa dimensione è differente rispetto ai due precedenti, in quanto riguardante lo scetticismo nei confronti dell'OE: gli insegnanti si dimostrano però consapevoli dell'efficacia di tale approccio educativo. La sensazione di non essere efficaci può quindi essere dovuta alla poca formazione che hanno ricevuto in merito.

In questa dimensione la differenza fra chi ha avuto esperienze, sia da studente che da docente, di OE in passato e chi non l'ha mai sperimentata è decisamente significativa, soprattutto per quanto riguarda i primi tre *item*: chi fa o partecipa all'OE lo considera un approccio più stimolante, si considera più efficace e più sicuro all'idea di metterlo in atto rispetto a chi invece non ha mai avuto esperienza. Questa variabile, però, non sembra avere effetto sullo stress provato o sullo scetticismo: la concezione di OE che emerge è quella di un approccio potenzialmente utile e realizzabile, se si sa come realizzarlo.

Infine, per quanto riguarda la differenza fra gli atteggiamenti dei docenti dei primi gradi scolastici e di quelli della scuola secondaria, il motivo è probabilmente dovuto alla diversa frequenza con cui si esce dall'aula a mano a mano che si sale

nei gradi. Come già affermato, secondo Nicol, Higgins, Ross e Mannion (2007), nel contesto scozzese il tempo passato all'aria aperta passa da 19 minuti in media alla settimana alla scuola primaria a 13 alla scuola secondaria: è ipotizzabile che nel contesto italiano vi sia una differenza simile, e che pertanto gli insegnanti del nido, dell'infanzia e della primaria siano più abituati – e quindi si sentano più sicuri, efficaci, stimolati e meno stressati dall'OE – rispetto a quelli della scuola secondaria.

### 5.3.2 Dimensione cognitiva

<b>Dimensione cognitiva verso la Geografia</b>		
	Insegnanti totali (418)	
<u>È importante conoscere la geografia del <i>territorio locale</i></u>	5,56	
<u>È importante conoscere la geografia <i>mondiale</i></u>	5,36	
<u>La Geografia è spesso <i>utile</i> nel quotidiano</u>	5,31	
	Insegnanti di Geografia (237)	Insegnanti di altre materie (181)
<u>È importante conoscere la geografia del <i>territorio locale</i></u>	5,61	5,45
<u>È importante conoscere la geografia <i>mondiale</i></u>	5,43	5,24
<u>La Geografia è spesso <i>utile</i> nel quotidiano</u>	5,43	5,11
	Esperienza di OE da studente (137)	Assenza di esperienza OE da studente (281)
<u>È importante conoscere la geografia del <i>territorio locale</i></u>	5,68	5,47
<u>È importante conoscere la geografia <i>mondiale</i></u>	5,50	5,27
<u>La Geografia è spesso <i>utile</i> nel quotidiano</u>	5,44	5,22
	Esperienza di OE da insegnante (158)	Assenza di esperienza OE da insegnante (260)
<u>È importante conoscere la geografia del <i>territorio locale</i></u>	5,69	5,45
<u>È importante conoscere la geografia <i>mondiale</i></u>	5,49	5,26

<u>La Geografia è spesso utile nel quotidiano</u>	5,54	5,14
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	Insegnanti di scuola secondaria (204)
<u>È importante conoscere la geografia del territorio locale</u>	5,56	5,53
<u>È importante conoscere la geografia mondiale</u>	5,30	5,40
<u>La Geografia è spesso utile nel quotidiano</u>	5,28	5,33

Tabella 10: Le credenze degli insegnanti verso la disciplina geografica.

Dalla Tabella 10 emergono con chiarezza atteggiamenti più che positivi, da un punto di vista delle credenze e della dimensione cognitiva, nei confronti della Geografia come disciplina scientifica. Essa viene infatti vista come importante, soprattutto a livello locale ma anche mondiale, e viene considerata spesso utile nel quotidiano. Anche questo risultato è in linea con quanto emerso in Rocca (2010b, 2010c). Non si notano peraltro differenze significative fra i vari sottogruppi, se non valori leggermente più alti in chi ha avuto esperienza di OE.

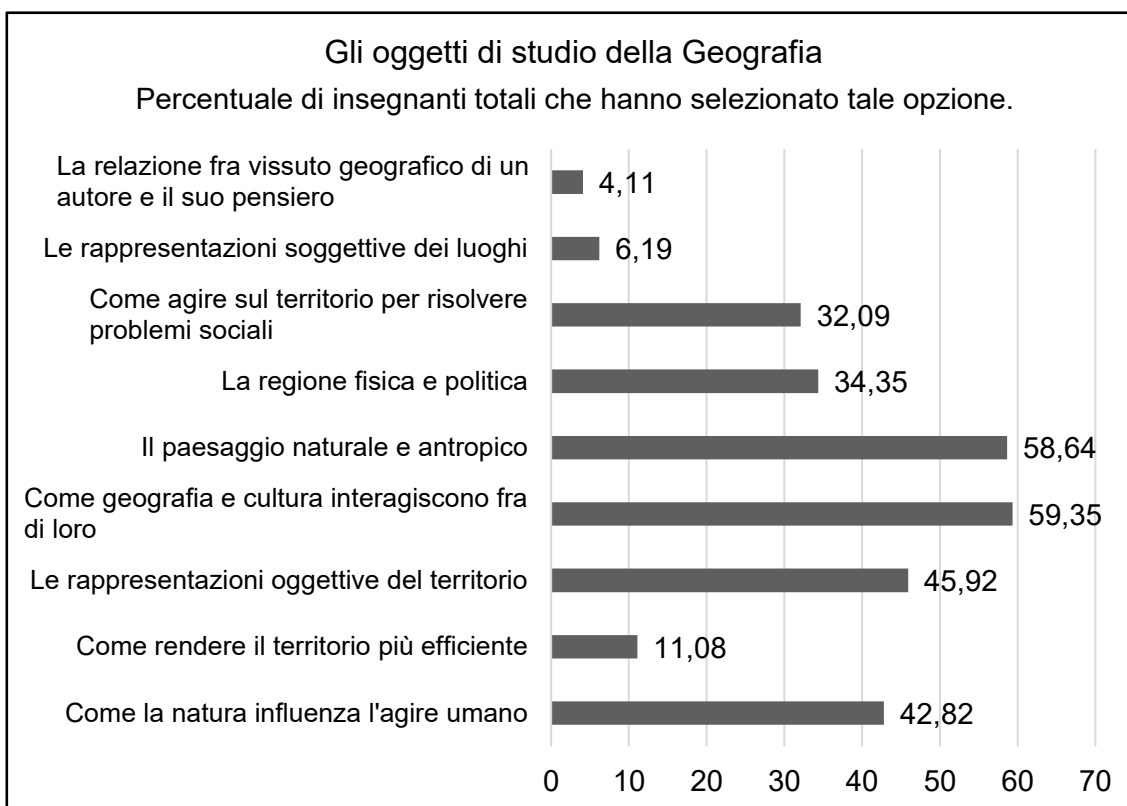


Figura 12: Gli oggetti di studio della Geografia secondo gli insegnanti.

In *Figura 12* sono stati riassunti i risultati della domanda 4A/B.2, relativa agli oggetti di studio della Geografia. Gli insegnanti dovevano scegliere esattamente tre opzioni, individuando quelli che, secondo loro, sono i tre oggetti di studio della Geografia più importanti fra quelli proposti. Le opzioni erano presentate in ordine casuale, come anche negli altri quesiti, ma qui sono riportate nella successione in cui sono state costruite, poiché i primi tre *item* fanno riferimento ad un paradigma radicale e postmoderno di Geografia, i secondi tre ad un paradigma storicista e gli ultimi tre ad un paradigma positivista e neopositivista. Tali *item* sono stati formulati sulla base delle descrizioni di questi paradigmi che viene fatta da Rocca (2012c) e da Minca (2022), i quali si basano sulla teoria paradigmatica di Kuhn (1978). In sintesi:

- il paradigma radicale e postmoderno vede la Geografia non come una disciplina unitaria, ma come una materia composta di più geografie che, pur privilegiando dimensioni diverse (l'impegno sociale, la componente psicologica o quella creativa, ecc.), sono accomunate dall'intenzione di agire sul territorio;
- il paradigma storicista privilegia l'utilizzo di metodi qualitativi per analizzare il rapporto bidirezionale fra natura e uomo, in particolare tramite lo studio del paesaggio umano e fisico, mettendo al centro il concetto di regione;
- il paradigma positivista e neopositivista adotta un approccio determinista, dove le azioni dell'uomo dipendono dall'ambiente naturale in cui vive, per ricercare, tramite un rigoroso metodo scientifico, fatto di strumenti e linguaggio oggettivi, le leggi che governano lo spazio al fine di progettarne razionalmente l'utilizzo più efficiente.

Come si vede dalla *Figura 12*, il paradigma geografico di riferimento degli insegnanti è quello storicista, con particolare attenzione per il paesaggio e per l'interazione bidirezionale fra geografia e cultura. Anche il paradigma positivista risulta particolarmente significativo, soprattutto per quanto riguarda le rappresentazioni oggettive e l'influenza della natura sull'agire umano – anche se quest'ultimo aspetto può essere letto in ottica di educazione alla sostenibilità, piuttosto che deterministica. Del paradigma radicale solo l'azione sul territorio

viene ritenuta importante, comunque al pari della conoscenza delle regioni fisiche e politiche.

Anche questo risultato è tendenzialmente in linea con i risultati di Rocca (2012c), la quale riporta che il paradigma di riferimento per i docenti veneti di Geografia è ancora quello neopositivista e che la materia viene vista come una disciplina che serve a conoscere l'ambiente piuttosto che ad agire sul territorio: qui l'attenzione sembra essere più sul paradigma storicista, ma ciò potrebbe dipendere da come sono stati formulati gli *item*; sicuramente si conferma una preferenza per la conoscenza piuttosto che per l'azione. Non sono stati riportati i risultati suddivisi nelle quattro variabili in quanto nell'analisi non sono emerse differenze significative: ciò potrebbe significare che né l'esperienza di OE né il grado scolastico in cui si insegna ha effetti sugli oggetti di studio che si ritiene appartengano alla disciplina geografica.

<b>Dimensione cognitiva verso la didattica della Geografia</b>		
Insegnanti di Geografia (237)		
<u>Insegnare Geografia è facile</u>		3,06
<u>È facile fare collegamenti</u>		5,06
<u>C'è bisogno di più ore</u>		4,31
<u>Andrebbe integrata con un'altra materia</u>		3,94
<u>Ai bambini piace fare geografia</u>		3,57
<u>Andrebbe insegnata fuori dall'aula scolastica</u>		4,49
	Esperienza di OE da studente (76)	Assenza di esperienza OE da studente (161)
<u>Insegnare Geografia è facile</u>	3,42	2,85
<u>È facile fare collegamenti</u>	5,28	4,89
<u>C'è bisogno di più ore</u>	4,64	4,11
<u>Andrebbe integrata con un'altra materia</u>	4,20	3,76
<u>Ai bambini piace fare geografia</u>	3,84	3,40

<u>Andrebbe insegnata fuori dall'aula scolastica</u>	4,75	4,31
	Esperienza di OE da insegnante (90)	Assenza di esperienza OE da insegnante (147)
<u>Insegnare Geografia è facile</u>	3,37	2,83
<u>È facile fare collegamenti</u>	5,46	4,74
<u>C'è bisogno di più ore</u>	4,54	4,12
<u>Andrebbe integrata con un'altra materia</u>	4,60	3,48
<u>Ai bambini piace fare geografia</u>	3,88	3,33
<u>Andrebbe insegnata fuori dall'aula scolastica</u>	4,90	4,18
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	Insegnanti di scuola secondaria (120)
<u>Insegnare Geografia è facile</u>	3,25	2,82
<u>È facile fare collegamenti</u>	5,06	4,99
<u>C'è bisogno di più ore</u>	4,00	4,59
<u>Andrebbe integrata con un'altra materia</u>	4,36	3,41
<u>Ai bambini piace fare geografia</u>	3,85	3,20
<u>Andrebbe insegnata fuori dall'aula scolastica</u>	4,70	4,19

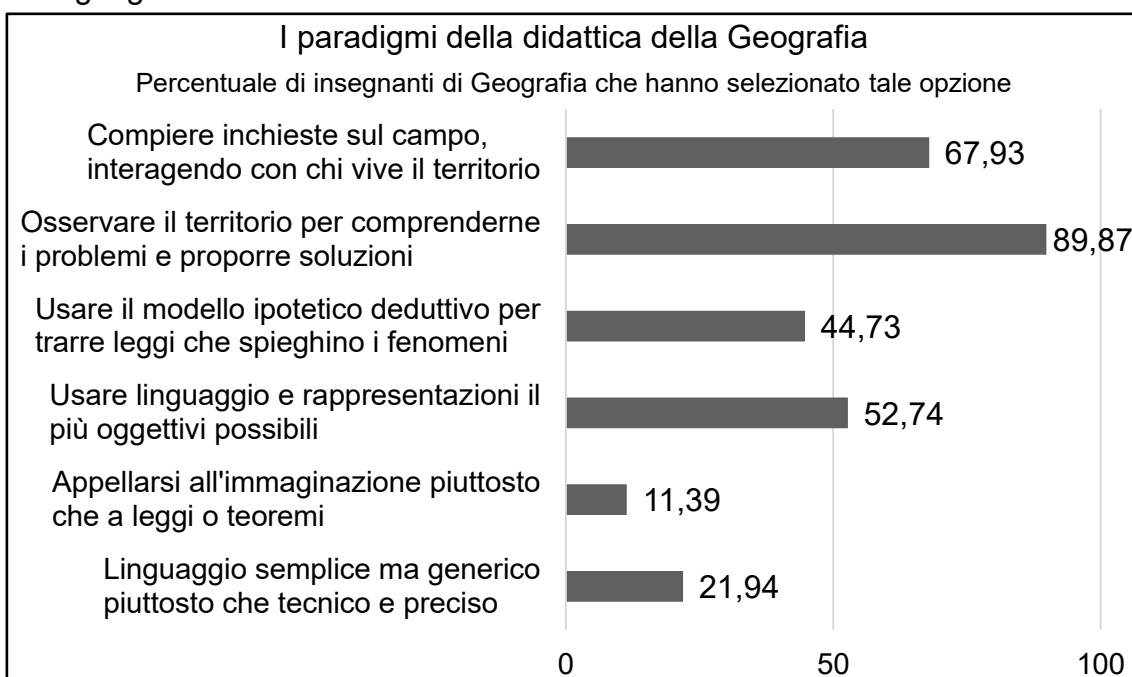
Tabella 11: Le credenze degli insegnanti verso la materia che insegnano.

In Tabella 11 si può osservare la dimensione cognitiva degli atteggiamenti degli insegnanti di Geografia nei confronti della sua didattica. In generale, essa non viene considerata una disciplina particolarmente facile da insegnare o fra le preferite dei bambini; è però semplice renderla interdisciplinare, necessiterebbe di più ore e andrebbe insegnata fuori dall'aula scolastica; inoltre, vi è una certa apertura alla possibilità di integrarla con un'altra materia, creando così, come è già stato fatto in alcune scuole secondarie, Geostoria – ad esempio.

Andando ad analizzare le altre variabili, si possono osservare, anche in questo caso, atteggiamenti più positivi da parte di chi ha avuto esperienza di OE



da studente o da docente, soprattutto per quanto riguarda la facilità e la necessità di avere più ore a disposizione. Questo è un aspetto importante, perché ci dice che l'OE rende l'insegnamento della Geografia più semplice, o almeno viene percepito come tale dall'insegnante. Si notano anche valori più alti nei maestri rispetto ai professori, anche se non in tutte le dimensioni: ad esempio, i docenti della scuola secondaria vorrebbero più ore e sono più restii a cedere la specificità della materia, dimostrando un atteggiamento più protezionistico rispetto ai colleghi generalisti.

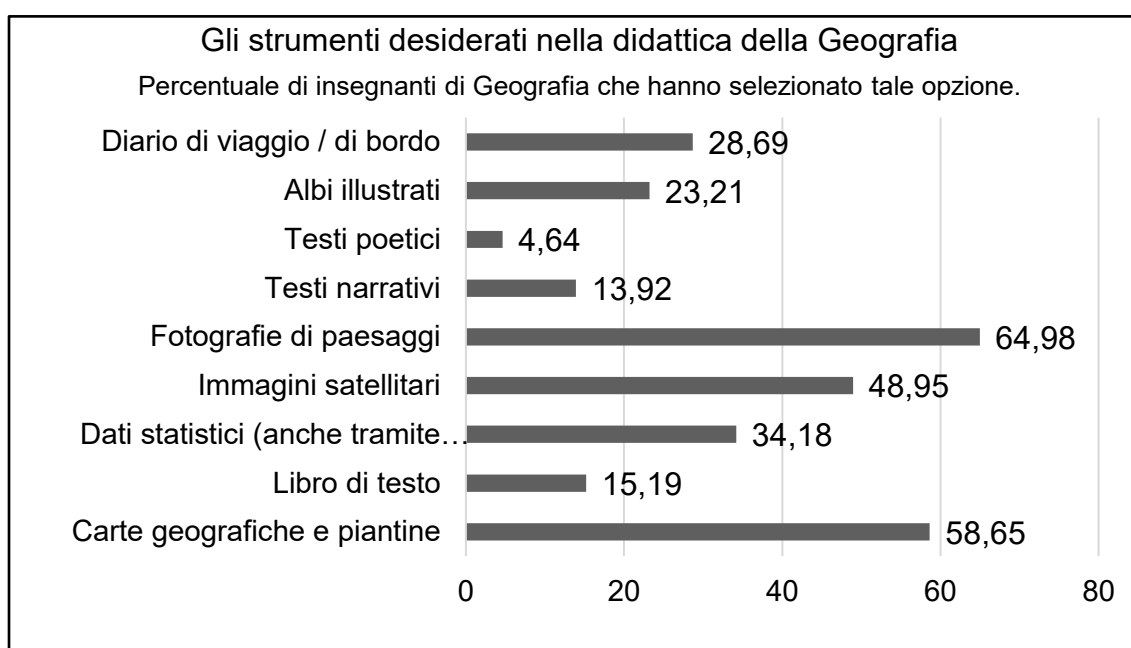


*Figura 13: Le indicazioni metodologiche ritenute più importanti dagli insegnanti di Geografia.*

Nella domanda 5B.3 è stato chiesto di indicare le due indicazioni metodologiche che gli insegnanti di Geografia ritengono più importanti nella didattica di tale materia, fra le sei proposte. Anche se nel questionario è stata inserita nella dimensione comportamentale, si è deciso di riportare i risultati fra quelli della dimensione cognitiva, in *Figura 13*, in quanto anche in questo caso si è fatto riferimento ai paradigmi della Geografia, applicati però alla sua didattica, seguendo l'esempio di Rocca (2012c). In questo caso, le prime due opzioni sono ascrivibili al paradigma postmoderno, la terza e la quarta al paradigma positivista o neopositivista e le ultime due al paradigma storicista.

I risultati nell'ambito dell'insegnamento della Geografia ribaltano in un certo senso quanto emerso nell'ambito della Geografia come disciplina. Emerge infatti

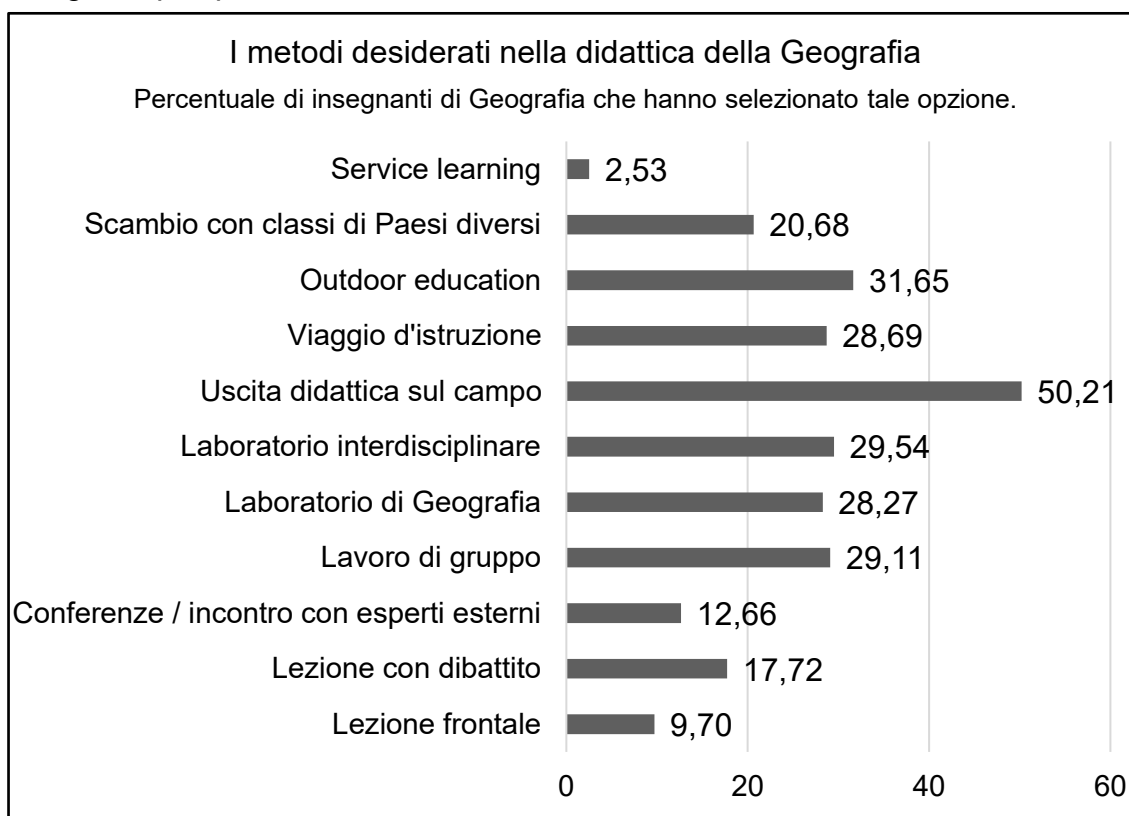
una volontà – siamo ancora infatti nel campo delle credenze e non delle azioni – di voler usare metodologie tipiche di una visione moderna della materia, volendola insegnare tramite una didattica problematica e sul campo. Si conferma però una certa predilezione per il paradigma neopositivista e per un approccio razionale e oggettivo, teso alla ricerca di leggi chiare che diano ordine allo spazio che circonda l'alunno. L'idea, tipica del "possibilismo geografico" (Rocca, 2012c, p. 165), di appellarsi all'immaginazione e alla soggettività piuttosto che all'oggettività viene invece sostanzialmente scartata. Anche in questo caso non vengono riportati i dati per le altre variabili in quanto non sono emerse differenze significative fra i diversi sottogruppi.



*Figura 14: Gli strumenti didattici che gli insegnanti di Geografia vorrebbero utilizzare.*

In *Figura 14* si possono osservare gli strumenti didattici che gli insegnanti vorrebbero utilizzare nella didattica della Geografia. Si rileva come il libro di testo si trovi al terzultimo posto, seguito solamente da altre tipologie testuali. Le quattro opzioni più scelte sono le fotografie di paesaggi, le carte geografiche, le immagini satellitari e i dati statistici: le rappresentazioni oggettive vengono preferite a quelle soggettive (testi narrativi e poetici), in linea con quanto emerso anche in *Figura 12* e in *Figura 13*. Le uniche rappresentazioni soggettive "accettate" sono i diari di viaggio e gli albi illustrati – questi ultimi, ovviamente, scelti molto di più dagli insegnanti dei gradi inferiori rispetto ai professori della secondaria. Questa è

anche l'unica differenza fra i diversi sottogruppi, pertanto i risultati dettagliati non vengono qui riportati.



*Figura 15: I metodi didattici che gli insegnanti di Geografia vorrebbero utilizzare.*

In *Figura 15* si possono osservare i metodi didattici più desiderati dagli insegnanti di Geografia. Anche in questo caso si nota una certa coerenza con i risultati di *Figura 13*: l'opzione di gran lunga più scelta è quella dell'uscita sul campo, seguita dall'OE e dal viaggio d'istruzione, in linea con le indicazioni metodologiche scelte, le quali fanno riferimento ad un'idea di Geografia strettamente legata al territorio. Anche la metodologia laboratoriale, sia disciplinare che interdisciplinare, è molto richiesta, così come il lavoro di gruppo e lo scambio con altre classi. La lezione e le conferenze risultano poco desiderate, probabilmente in parte perché si riconosce che la loro utilità è ascrivibile a finalità specifiche; in parte per una tendenza a considerare le metodologie tradizionali poco efficaci a favore di quelle innovative. Il *service learning* è poco scelto, probabilmente perché in Italia si è diffuso recentemente.

Analizzando questi risultati tramite le quattro variabili prese in considerazione, i cui risultati vengono qui riassunti solamente in forma scritta, si nota che chi ha fatto esperienza di OE da studente o da docente desidera

utilizzare tale metodologia molto di più rispetto a chi non ha fatto esperienza: questi ultimi, però, tendono comunque a voler molto utilizzare uscite didattiche e modalità laboratoriali. Questo può indicare che c'è la volontà, da parte di tutti gli insegnanti, di voler condurre l'insegnamento della Geografia nel territorio e tramite una didattica attiva, come confermato anche dai risultati riassunti in *Figura 13*: manca forse la consapevolezza – o la conoscenza – che l'OE è l'approccio migliore in cui inserire tali metodologie didattiche. Infine, fra i diversi gradi scolastici si nota una preferenza per l'OE anche fra gli insegnanti di nido, infanzia e primaria, che – come detto prima – probabilmente sono più abituati all'idea di fare scuola all'esterno, a discapito della lezione, che invece è molto presente fra le preferenze dei professori della scuola secondaria.

<b>Dimensione cognitiva verso l'<i>Outdoor Education</i></b>		
	Insegnanti di Geografia (237)	
<u>L'OE è <i>utile</i> in didattica della <i>Geografia</i></u>		4,37
<u>L'OE è <i>utile</i> nella didattica di <i>molte materie</i></u>		4,35
<u>L'OE è <i>più efficace</i> dei metodi tradizionali</u>		3,92
<u>L'OE <i>non</i> è una <i>moda passeggera</i> *</u>		5,07
<u>L'OE <i>non</i> richiede troppo <i>impegno</i> *</u>		4,07
<u>L'OE è <i>sufficientemente inclusiva</i> *</u>		4,67
	Esperienza di OE da studente (76)	Assenza di esperienza OE da studente (161)
<u>L'OE è <i>utile in</i> didattica della <i>Geografia</i></u>	4,79	3,93
<u>L'OE è <i>utile nella</i> didattica di <i>molte materie</i></u>	4,82	3,89
<u>L'OE è <i>più efficace dei</i> metodi tradizionali</u>	4,54	3,40
<u>L'OE <i>non</i> è una <i>moda passeggera</i> *</u>	5,12	5,15
<u>L'OE <i>non</i> richiede troppo <i>impegno</i> *</u>	4,05	4,24
<u>L'OE è <i>sufficientemente inclusiva</i> *</u>	4,89	4,70

	Esperienza di OE da insegnante (90)	Assenza di esperienza OE da insegnante (147)
<u>L'OE è utile in didattica della Geografia</u>	4,97	3,73
<u>L'OE è utile nella didattica di molte materie</u>	4,96	3,71
<u>L'OE è più efficace dei metodi tradizionali</u>	4,57	3,28
<u>L'OE non è una moda passeggera *</u>	5,20	5,10
<u>L'OE non richiede troppo impegno *</u>	4,10	4,23
<u>L'OE è sufficientemente inclusiva *</u>	4,73	4,78
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	Insegnanti di scuola secondaria (120)
<u>L'OE è utile in didattica della Geografia</u>	4,57	3,86
<u>L'OE è utile nella didattica di molte materie</u>	4,56	3,78
<u>L'OE è più efficace dei metodi tradizionali</u>	4,19	3,36
<u>L'OE non è una moda passeggera *</u>	5,23	5,02
<u>L'OE non richiede troppo impegno *</u>	4,24	4,03
<u>L'OE è sufficientemente inclusiva *</u>	4,60	4,85

Tabella 12: Le credenze degli insegnanti di Geografia nei confronti dell'OE.

In Tabella 12 si possono infine osservare le credenze degli insegnanti di Geografia nei confronti dell'OE. La dimensione cognitiva degli atteggiamenti verso tale approccio risulta positiva: l'OE viene vista come utile sia in Geografia che in altre materie, è considerata più efficace dei metodi tradizionali, non è una moda passeggera, non richiede troppo impegno ed è sufficientemente inclusiva.

Come nelle altre dimensioni, i valori sono più alti se si è fatta esperienza di OE da studente o da docente, soprattutto per quanto riguarda l'utilità e l'efficacia percepita; non cambiano invece in maniera significativa l'idea di OE come moda e le preoccupazioni in merito all'impegno richiesto e all'inclusività: ciò indica che gli elementi che portano un insegnante a non realizzare attività *outdoor* hanno a

che fare con la sua utilità ed efficacia percepita, e non con timori di altro tipo. Questi risultati emergono anche confrontando gli atteggiamenti dei docenti dei primi gradi scolastici con quelli degli insegnanti della scuola secondaria, probabilmente sempre a causa di un maggior utilizzo dell'OE da parte dei primi.

### 5.3.3 Dimensione comportamentale

Dimensione comportamentale verso la Geografia <sup>23</sup>		
	Insegnanti totali (418)	
<u>Preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte</u>	2,69	
<u>Preferisco una mostra di fotografia di paesaggi piuttosto che una di ritratti</u>	3,66	
<u>A scuola preferisco uscire dall'aula (es. in gita) rispetto al rimanere in classe</u>	4,16	
<u>Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia</u>	4,06	
<u>Contribuire al miglioramento del territorio locale</u>	3,91	
<u>Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico</u>	3,60	
<u>Esplorare il territorio circostante</u>	4,48	
<u>Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti</u>	4,16	
	Insegnanti di Geografia (237)	Insegnanti di altre materie (181)
<u>Preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte</u>	2,60	2,75
<u>Preferisco una mostra di fotografia di paesaggi piuttosto che una di ritratti</u>	3,48	3,82
<u>A scuola preferisco uscire dall'aula (es. in gita) rispetto al rimanere in classe</u>	3,73	4,61

<sup>23</sup> Questa dimensione fa riferimento a due domande, la 5A/B.1 e la 5A/B.2, formulate in maniera diversa. La prima chiedeva, come le altre scale Likert, di riferire quanto si è d'accordo, da 1 a 6, con le affermazioni proposte; la seconda, invece, chiedeva di indicare quanto frequentemente viene compiuta una data azione, da 1 (mai) a 6 (molto spesso). I primi tre *item* riportati in tabella fanno riferimento alla domanda 5A/B.1, gli ultimi cinque alla domanda 5A/B.2; tale divisione è stata segnalata da una linea tratteggiata.

<u>Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia</u>	4,06	4,00
<u>Contribuire al miglioramento del territorio locale</u>	3,91	3,84
<u>Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico</u>	3,69	3,43
<u>Esplorare il territorio circostante</u>	4,34	4,57
<u>Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti</u>	3,84	4,47
	Esperienza di OE da studente (137)	Assenza di esperienza OE da studente (281)
<u>Preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte</u>	2,82	2,59
<u>Preferisco una mostra di fotografia di paesaggi piuttosto che una di ritratti</u>	3,99	3,45
<u>A scuola preferisco uscire dall'aula (es. in gita) rispetto al rimanere in classe</u>	4,49	3,92
<u>Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia</u>	4,18	3,97
<u>Contribuire al miglioramento del territorio locale</u>	4,02	3,81
<u>Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico</u>	3,67	3,53
<u>Esplorare il territorio circostante</u>	4,74	4,29
<u>Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti</u>	4,47	3,94
	Esperienza di OE da insegnante (158)	Assenza di esperienza OE da insegnante (260)
<u>Preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte</u>	2,92	2,51
<u>Preferisco una mostra di fotografia di paesaggi piuttosto che una di ritratti</u>	3,81	3,52

<u>A scuola preferisco uscire dall'aula (es. in gita) rispetto al rimanere in classe</u>	4,54	3,85
<u>Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia</u>	4,41	3,81
<u>Contribuire al miglioramento del territorio locale</u>	4,30	3,62
<u>Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico</u>	3,84	3,42
<u>Esplorare il territorio circostante</u>	4,87	4,18
<u>Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti</u>	4,56	3,83
	Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	Insegnanti di scuola secondaria (204)
<u>Preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte</u>	2,76	2,53
<u>Preferisco una mostra di fotografia di paesaggi piuttosto che una di ritratti</u>	3,77	3,44
<u>A scuola preferisco uscire dall'aula (es. in gita) rispetto al rimanere in classe</u>	4,46	3,71
<u>Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia</u>	3,91	4,16
<u>Contribuire al miglioramento del territorio locale</u>	3,88	3,87
<u>Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico</u>	3,32	3,87
<u>Esplorare il territorio circostante</u>	4,49	4,38
<u>Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti</u>	4,32	3,85

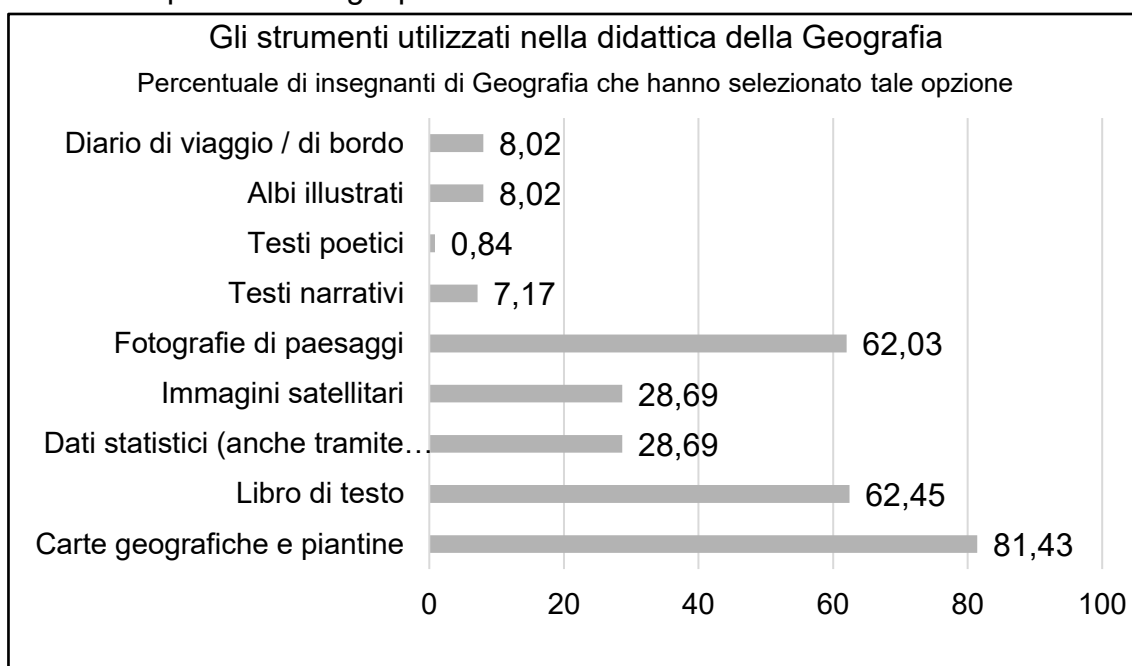
Tabella 13: Le azioni di tipo geografico degli insegnanti.

Le domande 5A/B.1 e 5A/B.2 avevano come oggetto di studio la dimensione comportamentale degli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della



Geografia. Sono quindi state proposte una serie di azioni che potrebbero rappresentare un interesse verso tale disciplina ed è stato chiesto ai rispondenti di indicare la loro preferenza rispetto ad altri comportamenti o la frequenza con cui le compiono. Dalla *Tabella 13* si può osservare come emergano atteggiamenti positivi, soprattutto per quanto riguarda l'esplorazione del territorio e l'organizzazione di viaggi verso luoghi che non si conoscono.

Andando ad osservare le differenze fra i sottogruppi, il dato più sorprendente sono gli atteggiamenti più positivi degli insegnanti di altre materie rispetto a quelli dei docenti di Geografia, soprattutto per quanto riguarda il fare scuola fuori dall'aula. Si conferma poi la tendenza degli insegnanti con esperienza di OE ad avere atteggiamenti migliori, mentre non si notano significative differenze fra i docenti dei gradi inferiori e quelli della scuola secondaria, eccetto per l'*item* riferito all'utilizzo di metodologie che prevedano di uscire dall'aula scolastica: come già accennato in precedenza, in questo caso è probabilmente dovuto ad una maggiore abitudine da parte dei maestri e delle maestre rispetto ai colleghi professori.

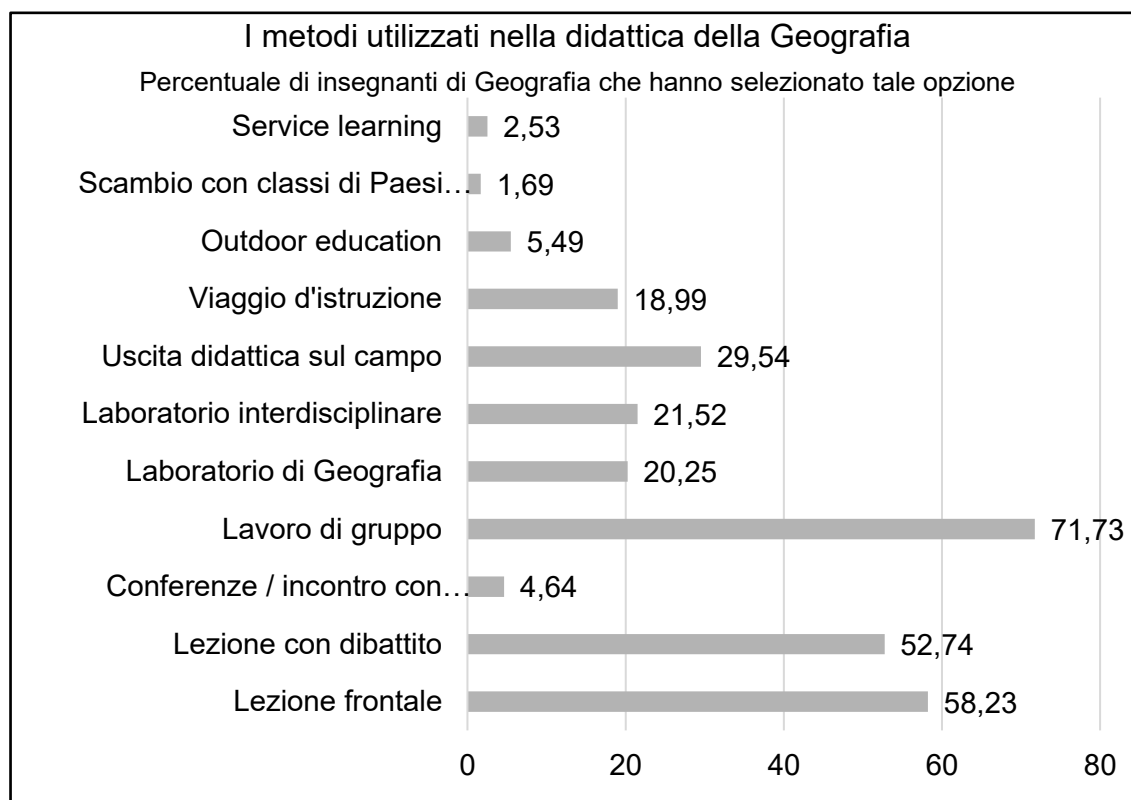


*Figura 16: Gli strumenti didattici utilizzati dagli insegnanti di Geografia.*

In *Figura 16* si possono osservare gli strumenti che gli insegnanti di Geografia riportano utilizzare più spesso durante l'insegnamento della loro materia. Successivamente questi risultati verranno confrontati con quelli di *Figura 14*, riferiti agli strumenti che si vorrebbero utilizzare maggiormente. Ora ci si

limiterà a notare che i tre strumenti più utilizzati sono le carte geografiche, il libro di testo e le fotografie di paesaggi, seguiti dai dati statistici e dalle immagini satellitari; le altre opzioni sono state sostanzialmente ignorate.

Si nota quindi una netta predilezione per le rappresentazioni oggettive del paesaggio, di cui si è già discusso in precedenza: da un lato permettono di ridurre la distanza dai paesaggi rappresentati, favorendo così i processi di apprendimento; dall'altra essi comportano il rischio di dare l'impressione di star fornendo una verità oggettiva e immutabile, ignorando i processi territoriali in atto e la varietà di possibili linguaggi geografici (Rocca, 2010c). Analizzando le altre variabili, l'unica differenza significativa è un maggior utilizzo di albi illustrati da parte delle maestre e dei maestri rispetto ai dati statistici.



*Figura 17: I metodi didattici utilizzati dagli insegnanti di Geografia.*

In *Figura 17* si possono osservare i metodi didattici che i docenti di Geografia riportano di utilizzare più spesso. Anche in questo caso, il confronto con i risultati di *Figura 15*, riferiti ai metodi che si vorrebbe usare più frequentemente, verrà inserito in seguito. Per ora si può notare come la metodologia di gran lunga più adoperata sia il lavoro di gruppo, probabilmente perché è la metodologia di stampo attivo più semplice da preparare e impiegare.

Anche la lezione è molto indicata, sia quella frontale che quella con dibattito: ciò indica che ancor'oggi la tipologia di apprendimento che viene richiesta agli studenti è quella passiva. Laboratorio, viaggio d'istruzione e uscita didattica vengono utilizzate solo in parte, mentre metodologie più innovative quali l'OE, il *service learning* o lo scambio con classi di Paesi diversi vengono utilizzate molto raramente. Nell'analisi di questi dati e di quelli delle domande simili bisogna ricordarsi che la domanda chiedeva di indicare le tre metodologie o i tre strumenti più utilizzati: i dati in *Figura 17* non indicano che l'OE viene utilizzata solo il 5,49% delle volte o dal 5,49% degli insegnanti, bensì che è uno dei tre metodi più usati per il 5,49% dei docenti.

In conclusione, confrontando i diversi sottogruppi, l'unica significativa differenza riguarda il maggior utilizzo di OE e delle uscite didattiche da parte di docenti che hanno fatto esperienza di OE, da studenti o da insegnanti. I dati emersi in questo ambito sono concordi con i risultati della ricerca di Rocca (2010b, 2010c, 2012c): emerge una didattica interessata più alla rappresentazione del territorio che all'agire su di esso, attenta alle conoscenze piuttosto che alle abilità.

#### *5.4 La risposta alle domande di ricerca*

Nella penultima sezione di questo capitolo si procederà all'ultima fase dell'indagine, ovvero l'interpretazione dei dati e dei risultati emersi finora. Questo processo verrà suddiviso nei quattro oggetti di studio indicati al termine del paragrafo 5.1, corrispondenti alle domande di ricerca riassunte in *Figura 6*. Per svolgere tale analisi si utilizzeranno delle tabelle di visualizzazione congiunta (Creswell & Plano Clark, 2018), dove a sinistra verranno riportati i dati quantitativi, solitamente le medie di *item* o di dimensioni indagati tramite il questionario, e a destra alcuni di quelli qualitativi, sotto forma di spezzoni di interviste (in tal caso l'autore verrà indicato con le iniziali, ad esempio E.S.) o di risposte a domande aperte (essendo anonime, verranno indicate con la sigla r.d.a. tra parentesi).

Infine, nell'ultima sezione si riassumerà quanto emerso dall'analisi e dall'interpretazione dei risultati della ricerca, cercando di dare una risposta alla domanda dalla quale si è partiti, ovvero come incentivare l'utilizzo dell'OE negli insegnanti di Geografia.

5.4.1 *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso la Geografia, la sua didattica e l'OE*

*Gli atteggiamenti verso la Geografia*

Gli atteggiamenti degli insegnanti verso la disciplina geografica si sono dimostrati positivi in tutte e tre le loro dimensioni: affettiva, cognitiva e comportamentale. La Geografia fa provare interesse, viene ritenuta utile e le azioni di carattere geografico sono frequenti, soprattutto quelle più divertenti. Tramite le interviste si è voluto approfondire l'azione più complessa e forse più importante, ovvero la ricerca di notizie in merito al cambiamento climatico (nel questionario la relativa scala Likert ha avuto un valore medio pari a 4,06): tre intervistate le cercano attivamente, tre lo fanno in classe, sottolineandone l'importanza per l'educazione civica, quattro non le ricercano affatto.

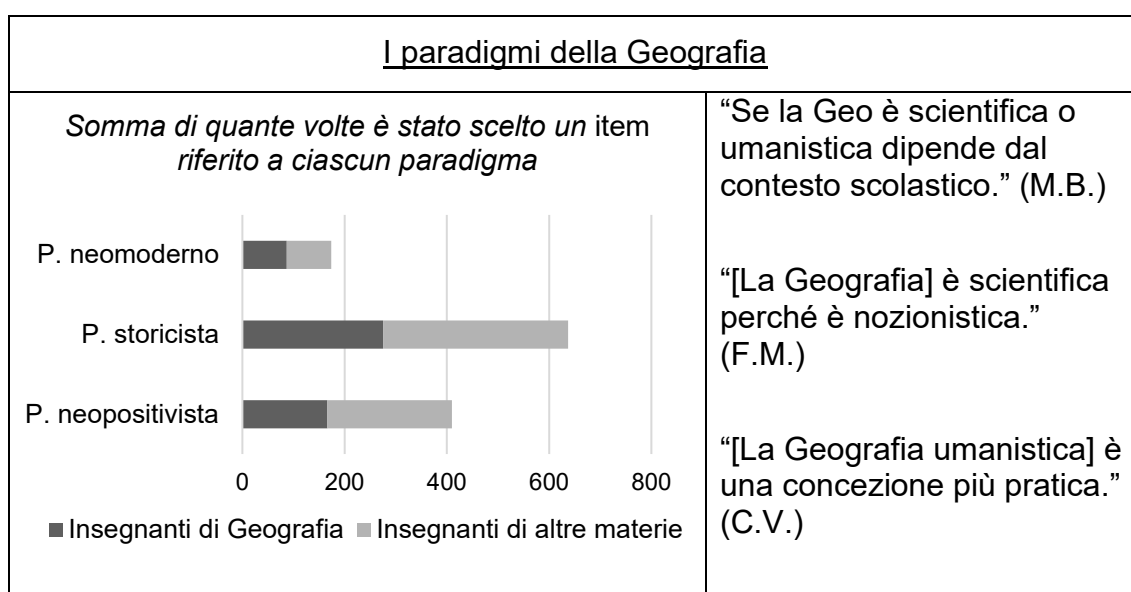
<b>Ricerca di notizie sul cambiamento climatico<sup>24</sup></b>		
Insegnanti (418)	4,06	"Io di mio non sto più di tanto a ricercare informazioni, anche perché certe notizie mi fanno tanto arrabbiare." (E.S.)  "No perché mi spaventano quindi non lo cerco da sola, per cercare di tenerlo lontano. Rimango sui temi più basilari per poterne parlare con i ragazzi." (G.S.)  "È importante, secondo me, informarsi [sul cambiamento climatico] e parlarne con altri." (C.V.)
Insegnanti di Geografia (237)	4,06	
Insegnanti di altre materie (181)	4,00	
Esperienza di OE da studente (137)	4,18	
Assenza di esperienza OE da studente (281)	3,97	
Esperienza di OE da insegnante (158)	4,41	
Assenza di esperienza OE da insegnante (260)	3,81	
Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	3,91	
Insegnanti di scuola secondaria (204)	4,16	

*Tabella 14: Gli atteggiamenti in merito alla ricerca di notizie sul cambiamento climatico.*

Fra chi non le cerca, i motivi che hanno fornito sono interessanti (si veda la *Tabella 14*): G.S. riporta che non lo fa perché le mettono paura per il futuro,

<sup>24</sup> Come descritto in precedenza, la scala Likert in questione chiedeva di indicare la frequenza con la quale si compie tale azione, dove 1=mai e 6=molto spesso.

mentre E.S. perché le provocano rabbia. Questo indica che c'è bisogno che gli insegnanti siano maggiormente disposti a informarsi sul tema, sia in classe che a livello personale, per far sì che i docenti siano più attivi e propositivi: chi, fra gli intervistati, compie una ricerca attiva ha sottolineato l'importanza di "parlarne con altri" (C.V.). Quest'ultimo è un aspetto importante perché, come affermano Nicol, Rae, Murray, Higgins e Smith (2019), per affrontare i *super-wicked problem* dei nostri tempi è necessario che l'insegnamento diventi una "activist profession" (p. 20): non è sufficiente trasmettere conoscenze o anche competenze, c'è bisogno di trasmettere l'urgenza e l'importanza di affrontare insieme questi argomenti per trovare urgentemente delle soluzioni.



*Tabella 15: I paradigmi della Geografia secondo gli insegnanti totali.*

Per quanto riguarda la dimensione cognitiva, i due paradigmi di riferimento sono quello storicista, incentrato sull'idea di un rapporto bidirezionale fra uomo e natura da studiare tramite metodi qualitativi, e quello neopositivista, la cui attenzione è rivolta all'utilizzo di strumenti oggettivi per scoprire leggi razionali che permettano di mettere ordine nello spazio. Del paradigma radicale l'aspetto che più è stato scelto, quello relativo all'azione sul territorio, è allo stesso livello della dimensione meno scelta del paradigma storicista, ovvero la conoscenza della geografia regionale. In *Tabella 15* è stato inserito un grafico che riassume quante volte ciascun paradigma è stato selezionato, sommando il numero di volte che i rispettivi *item* sono stati scelti.

Agli intervistati la questione è stata posta in maniera differente, chiedendo loro se ritenessero la Geografia una disciplina più umanistica, vicina quindi alle scienze sociali, o più scientifica, affine alla matematica o alla fisica. Sei intervistati (su nove) hanno riferito che la considerano una disciplina umanistica, legandola all'utilizzo della letteratura, all'importanza delle emozioni e alla sua maggior praticità didattica. Chi l'ha definita scientifica lo ha fatto intendendolo in negativo: per F.M. è scientifica perché "noiosa", per L.C. lo è "perché quello che non capisco è scientifico".

Particolarmente interessante è la riflessione di M.B., secondo la quale la Geografia può essere presentata come umanistica o come scientifica a seconda del contesto scolastico: in un Liceo turistico può assumere la forma di una Geografia del turismo, in un Liceo socioeconomico verranno valorizzati gli aspetti economici e statistici, e così via. Tale affermazione porta quindi a chiedersi quale Geografia suggerisce il contesto della scuola dell'infanzia o della scuola primaria, e verso quale Geografia bisognerebbe indirizzare le maestre e i maestri.

Il fatto che gli intervistati che insegnano ai primi gradi d'istruzione abbiano sottolineato gli aspetti relativi alla soggettività fa supporre che tale contesto indirizzi verso una Geografia umanistica. Quest'ultima, peraltro, viene vista come più attuabile, forse perché più vicina all'esperienza dei bambini: con alunni dai tre ai dieci anni parlare di aspetti tecnici quali la riduzione in scala o l'economia delle regioni può sembrare difficile o poco efficace; al contempo, appare più semplice studiare come un paesaggio viene descritto o le relazioni fra la morfologia di un luogo e la società che ci vive. Questa ipotesi sarebbe confermata dai dati quantitativi che, come affermato, indicano una preferenza verso la prospettiva storicista rispetto a quella neomoderna o neopositivista.

Nella presente ricerca si è voluto indagare anche il vissuto geografico degli insegnanti, in linea con quanto fatto anche da Rocca (2010b, 2010c, 2012c), e dal questionario è emerso che i docenti hanno dei ricordi tendenzialmente positivi della materia. Il dato più interessante è che, come si può osservare in *Tabella 16*, i valori delle scale Likert sono più alti sia fra chi ha fatto esperienze di OE da studente che fra chi le ha proposte da docente: questo indica che l'OE rappresenta un'esperienza positiva per gli studenti e che chi ha un buon ricordo della disciplina è più portato ad utilizzare metodologie didattiche innovative.

Vissuto geografico		
Insegnanti (418)	3,77	
Insegnanti di Geografia (237)	3,86	"La mia esperienza era di un'emozione di ansia, assolutamente [...]. E anche molta molta confusione, perché era mnemonica: se imparavi bene, altrimenti avresti avuto un voto a sottolineare questa tua mancanza." (C.V.)
Insegnanti di altre materie (181)	3,61	
Esperienza di OE da studente (137)	3,97	"La trovo una materia molto facile [...]. In particolare, alle medie mi ricordo che mi piaceva soprattutto l'aspetto di leggere il testo e poi inserire in tabella le informazioni." (E.S.)
Assenza di esperienza OE da studente (281)	3,65	
Esperienza di OE da insegnante (158)	3,78	"Avevo paura di perpetuare l'insegnamento negativo che ho ricevuto io." (L.T.)
Assenza di esperienza OE da insegnante (260)	3,74	
Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	3,51	
Insegnanti di scuola secondaria (204)	4,06	

Tabella 16: Il vissuto geografico degli insegnanti.

Per gli intervistati, il cui vissuto è stato tendenzialmente più negativo rispetto ai rispondenti del questionario, le emozioni negative nei confronti della disciplina dipendono soprattutto dalla percezione di incompetenza che avevano a scuola, a causa di una richiesta costante di imparare a memoria e dall'incapacità degli insegnanti di renderla interessante; similmente, per chi ne ha un buon ricordo, questo è dovuto ad una sua curiosità personale coltivata fuori da scuola oppure al sentirsi competente, pur ritenendo l'insegnamento nozionistico. C'è quindi un legame fra la capacità di rendere accattivante la materia e di far sentire gli alunni sicuri delle proprie competenze e la qualità del vissuto geografico. Un altro aspetto interessante riguarda il fatto che diversi intervistati hanno manifestato il timore che il loro vissuto negativo permeasse nella loro didattica, trasmettendo le loro sensazioni negative e perpetuando l'insegnamento ricevuto.

Infine, per quanto riguarda i fattori che maggiormente sembrano influire sugli atteggiamenti verso la Geografia fra le variabili analizzate, aver fatto esperienza di OE da studente o aver proposto attività *outdoor* da docente comporta valori più alti in tutte le dimensioni. Anche gli insegnanti della scuola

secondaria dimostrano atteggiamenti più positivi rispetto ai colleghi dei gradi inferiori, probabilmente perché in questo campione gli specialisti di Geografia erano in percentuale più alta fra i professori rispetto ai maestri, che sono quasi esclusivamente generalisti. Questi ultimi dimostrano però una maggior propensione al fare scuola fuori dall'aula, probabilmente perché più abituati a farlo. Queste variabili non sembrano comunque aver influito sui paradigmi, forse a causa di una limitazione nello strumento dovuta a come sono stati formulati gli *item*, oppure perché essi dipendono più dai contenuti che dalle metodologie.

Con gli intervistati si è anche indagato sugli effetti della formazione e dell'esperienza sui loro atteggiamenti. Del primo aspetto se ne parlerà nel paragrafo 5.4.3, qui però si sottolinea come diversi di loro abbiano riportato l'influenza del loro vissuto personale e dell'esperienza di insegnamento. Sembra che si possa cambiare idea sulla Geografia, passando da considerarla "noiosa" a ritenerla "stimolante", sia insegnandola che viaggiando, scoprendosi competente (M.S.) e imparando che tale disciplina si collega a molti argomenti che già appassionavano, sviluppando così entusiasmo e curiosità (L.C.).

*Gli atteggiamenti verso la didattica della Geografia*

<b>Dimensione affettiva verso la didattica della Geografia</b>		
Insegnanti (418)	4,87	"L'emozione, quindi, è quella di una sfida continua: alcuni ragazzi si interessano all'aspetto fisico, altri a quello umano, oppure quello del cambiamento climatico ecc. È qualcosa di stimolante, però bisogna sempre aggiornarsi." (M.B.)  "Ero insicura e, siccome non mi interessava, mi chiedevo se mi sarei informata o se sarei andata dietro al libro." (A.F.)  "Purtroppo, per come sono impostati i programmi, a volte una gran noia quando si tratta di fare continente, stato... [...] Però la cosa bella è che quando si toccavano tematiche di più ampio respiro i ragazzi erano portati a
Insegnanti di Geografia (237)	4,92	
Insegnanti di altre materie (181)	4,72	
Esperienza di OE da studente (137)	5,14	
Assenza di esperienza OE da studente (281)	4,68	
Esperienza di OE da insegnante (158)	5,17	
Assenza di esperienza OE da insegnante (260)	4,63	
Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	4,72	



Insegnanti di scuola secondaria (204)	4,98	dire la loro; quindi, le emozioni erano l'estremo divertimento e piacere." (E.S.)
---------------------------------------	------	---

*Tabella 17: Le emozioni degli insegnanti verso la didattica della Geografia*

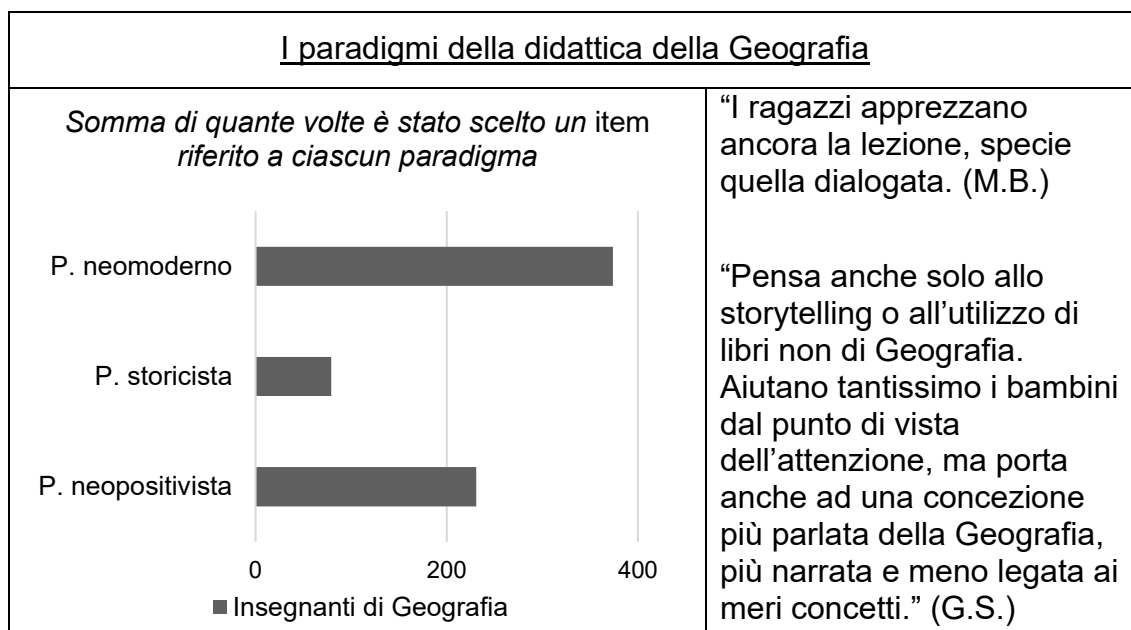
La dimensione affettiva degli atteggiamenti degli insegnanti di Geografia nei confronti della materia che insegnano è prevalentemente positiva: viene considerata stimolante e non stressante o frustrante. Allo stesso tempo, però, i docenti non si sentono particolarmente sicuri o efficaci durante l'attività di insegnamento. Questa potrebbe sembrare una contraddizione ma le interviste ci forniscono una chiave interpretativa, ovvero il concetto di sfida (si veda lo stralcio di intervista di M.B. riportato in *Tabella 17*): come emerge anche dalla dimensione cognitiva, la Geografia non è considerata una materia semplice da insegnare, e ciò può essere sia uno stimolo che una fonte di preoccupazioni.

<b>Dimensione cognitiva verso la Geografia</b>		
Insegnanti (418)	5,41	"Il difficile è, oltre che trasmettere la passione, fargli venire il prurito di aprire il libro al pomeriggio, e Geografia si presta poco purtroppo, perché il libro è incentrato su dati, percentuali." (E.S.)
Insegnanti di Geografia (237)	5,49	
Insegnanti di altre materie (181)	5,27	
Esperienza di OE da studente (137)	5,54	"Vedendo le sfide e come esse possano essere utili nella vita di tutti i giorni, capisco come la Geografia possa essere utile, abbia un senso: non è solo imparare a memoria i nomi dei fiumi, è anche informarsi sul cambiamento climatico e capire cosa fare, come agire." (A.F.)
Assenza di esperienza OE da studente (281)	5,32	
Esperienza di OE da insegnante (158)	5,57	
Assenza di esperienza OE da insegnante (260)	5,28	"Adesso non la ritengo inutile, mi piace tanto la sua versatilità, soprattutto la possibilità di agganciare a tutte le conoscenze dei ragazzi, provenienti da tanti ambiti diversi." (L.C.)
Insegnanti di nido, infanzia, primaria (225)	5,38	
Insegnanti di scuola secondaria (204)	5,42	

*Tabella 18: Le credenze degli insegnanti verso la didattica della Geografia.*

Inoltre, i risultati delle domande del questionario sulla dimensione cognitiva indicano anche che gli insegnanti ritengono che la Geografia non piaccia particolarmente agli alunni, aspetto che sicuramente influisce sul loro senso di

efficacia. D'altra parte, la considerano una materia interdisciplinare che necessiterebbe di più ore di insegnamento, e che quindi è stimolante. Dimensione affettiva e dimensione cognitiva, pertanto, si intrecciano a formare un atteggiamento ambivalente nei confronti della didattica della Geografia: è una disciplina stimolante e utile (si veda a riguardo anche la *Tabella 18*) ma non facile da insegnare, con conseguente impatto sul senso di efficacia.



*Tabella 19: I paradigmi della didattica della Geografia secondo i suoi insegnanti.*

Dai dati raccolti tramite il questionario riassunti nel grafico inserito in *Tabella 19* si può osservare come, nella didattica della Geografia, il paradigma di riferimento sia quello neomoderno (e quindi l’idea di una didattica problematica e sul campo, aspetto che emerge anche dagli stralci di intervista in *Tabella 18*), seguito da quello neopositivista e dall’idea di utilizzare un approccio razionale per ricercare delle leggi che spieghino oggettivamente come funziona il mondo; viene invece sostanzialmente ignorato l’approccio storicista e il suo volersi appellare alla soggettività. Confrontando questi risultati con i paradigmi di riferimento della Geografia (si veda *Tabella 15*), questi erano incentrati sul paesaggio come luogo della relazione fra natura e uomo e sull’utilizzo di rappresentazioni oggettive per spiegare tale rapporto. Vi è quindi continuità con un’idea di didattica della disciplina che deve muoversi sul campo per osservare una realtà oggettiva e verificabile e per risolvere problemi tramite un approccio razionale e deduttivo.

Tale approccio è però distante da quello che emerge nelle interviste, come si può osservare analizzando gli stralci inseriti nella *Tabella 19*, in cui si parla dell'utilizzo del dialogo, dello *storytelling* e della letteratura per una Geografia più "narrata" e quindi più soggettiva. Torna qui utile riprendere l'avvertenza di Morse (1991) in merito all'individuazione di soggetti da intervistare attraverso lo stesso strumento quantitativo tramite il quale si raccolgono i dati da confrontare successivamente con le interviste: non è infatti detto che in questo modo si ottenga un campione rappresentativo.

In un approccio QUAN+qual, com'è la presente ricerca, è comunque accettabile se si intendono selezionare i soggetti in base alla loro esperienza e alla loro capacità di esporre il proprio vissuto in maniera articolata; in ogni caso, le loro osservazioni devono essere considerate come il miglior esempio della situazione presa in esame. In questa indagine, come in studi simili precedenti quali quello di Tan e Atencio (2016) o quello di Ross, Higgins e Nicol (2007), si è comunque scelto di utilizzare tale metodo di ricerca tenendo a mente che si sarebbero resi disponibili gli insegnanti di Geografia talmente appassionati alla materia e, in qualche caso, all'utilizzo di metodologie innovative quali l'OE, da voler partecipare ad un'intervista di mezz'ora a riguardo.

Il loro, però, rimane comunque un punto di vista importante, perché permette di osservare l'idea di didattica che può essere trasmessa tramite una formazione adeguata che includa un'attenzione per la soggettività degli insegnanti e i loro atteggiamenti verso la materia che devono insegnare. In particolare, nelle interviste viene descritto un quadro complesso di credenze in merito alla didattica della Geografia, ma la visione prevalente che emerge è quello di un insegnamento coinvolgente, dialogato, attivo ed esperienziale, che affronta grandi questioni e che necessita di metodologie innovative, anche se il contesto rimane un fattore importante nelle scelte didattiche.

Dal grafico in *Figura 18* si possono mettere a confronto i desideri dei docenti in merito agli strumenti didattici che vorrebbero utilizzare e quelli che effettivamente mettono in campo durante il loro insegnamento. Si vede come si vorrebbe fare ampio uso di rappresentazioni oggettive del paesaggio in maniera autonoma, senza la mediazione del libro di testo, e del diario di viaggio, in linea con l'idea di didattica che è emersa dall'analisi dei paradigmi di riferimento: un

insegnamento che utilizza un approccio razionale e deduttivo anche quando esce sul campo per cercare una verità oggettiva, documentabile in un registro ordinato. Gli strumenti che però vengono effettivamente utilizzati sono principalmente tre: le carte geografiche, il libro di testo e le fotografie di paesaggi. È un insegnamento ancorato al manuale e al percorso indicato dalle case editrici, con poco spazio per la libertà d'insegnamento o il coinvolgimento degli alunni nella progettazione; è inoltre una didattica finalizzata allo studio metodico e globale, che non permette lo svilupparsi di una relazione personale fra la disciplina e lo studente.

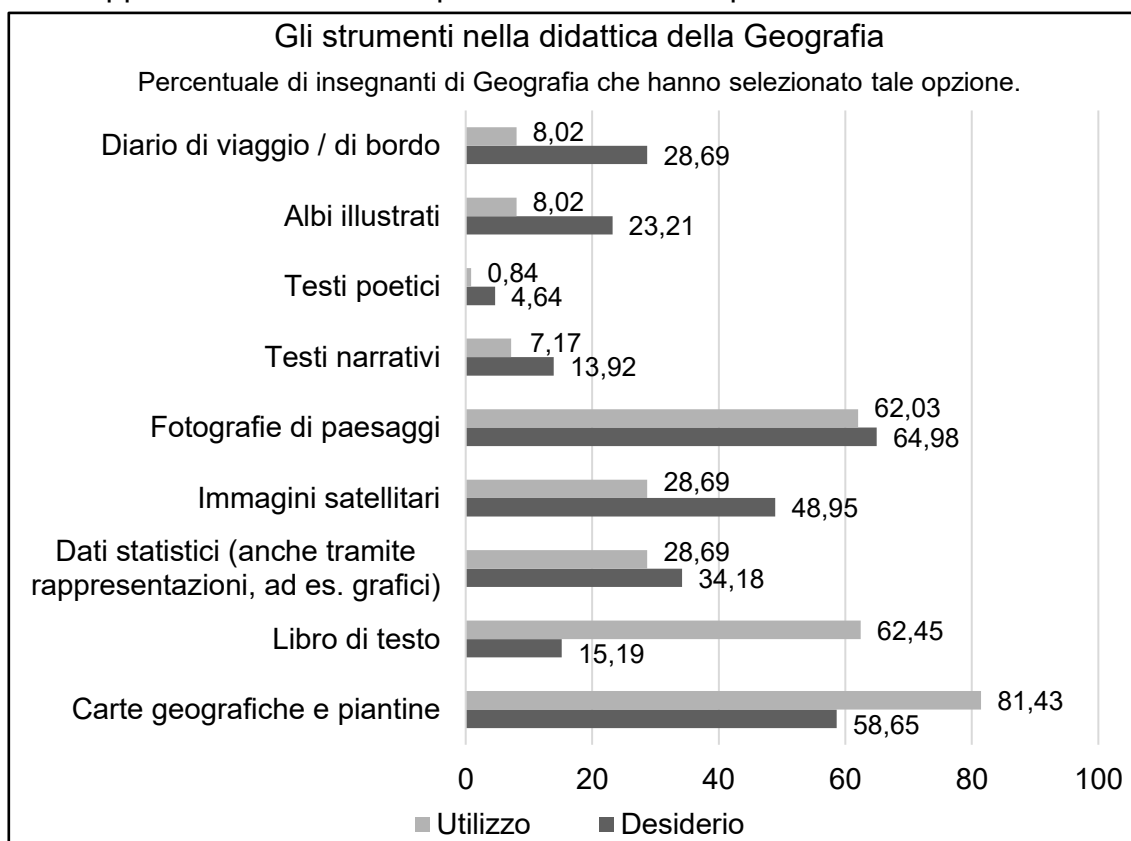


Figura 18: Gli strumenti desiderati e utilizzati dagli insegnanti di Geografia.

Il confronto fra i metodi didattici che gli insegnanti di Geografia vorrebbero utilizzare e quelli effettivamente adottati, osservabile in *Figura 19*, conferma quanto detto finora. I docenti vorrebbero attuare un insegnamento variegato che faccia utilizzo di diverse metodologie attive, quali l'uscita didattica o il laboratorio, o innovative, come l'OE, relegando in secondo piano strategie didattiche tradizionali come la lezione. La didattica effettivamente realizzata è invece basata su quest'ultimo *format* e su un vasto uso dei lavori di gruppo – probabilmente

perché è la tecnica di apprendimento attiva più sdoganata e meno impegnativa da progettare e condurre.

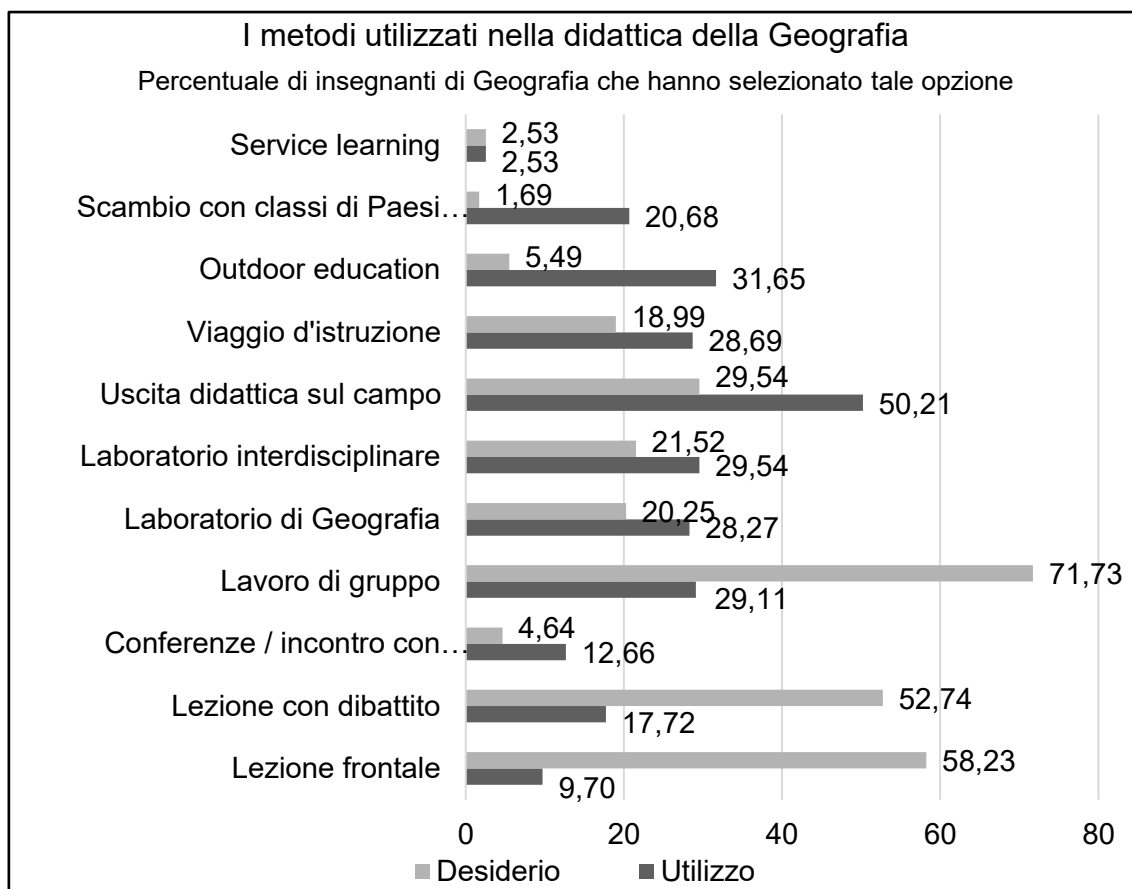


Figura 19: I metodi didattici desiderati e utilizzati dagli insegnanti di Geografia.

Quali sono i motivi dietro a tale distanza fra la didattica auspicata e quella realizzata? Sicuramente non c'è un'unica risposta, ma vi è un complesso sistema di cause, diverso per ciascun insegnante, che porta quest'ultimo a non realizzare la didattica che vorrebbe. Una possibile ragione, emersa nell'analisi della dimensione affettiva degli atteggiamenti verso la didattica della Geografia, è certamente l'insicurezza e un senso di non efficacia, effetto della mancanza di esperienza con metodologie diverse da quelle tradizionali, aspetto a sua volta causato da una formazione non adeguata che porta ad avere atteggiamenti ambivalenti nei confronti di possibili soluzioni didattiche alternative.

Un altro motivo, emerso invece dall'analisi delle interviste, è la forte influenza del contesto: M.B. afferma che l'insegnamento della Geografia "è sì facile, ma se sei nelle condizioni giuste", portando come esempio supplenti costretti a prendere una classe ad anno scolastico inoltrato e che quindi non si

sentono sicuri nello sperimentare nuovi metodi didattici; M.S. afferma che “in un contesto [...] con colleghi che mi stimolano mi sentirei più sicura” e sarebbe più propositiva; infine, E.S. riporta che lei avrebbe sempre voluto usare tecniche *outdoor* ma ha iniziato solo recentemente perché prima si trovava in un contesto sfavorevole. Tali risultati sono in linea con quanto emerso nella ricerca di Ross, Higgins e Nicol (2007) sui motivi che portano un insegnante a scegliere o meno di utilizzare tecniche *outdoor*.

Infine, per quanto riguarda i fattori che influiscono sugli atteggiamenti verso la didattica della Geografia, anche in questo caso chi ha fatto esperienza di OE da studente o da insegnante è più stimolato, meno frustrato e si sente più efficace e sicuro; inoltre, considera la materia più facile ma vorrebbe comunque più ore. Gli insegnanti della scuola secondaria si dimostrano più protettivi rispetto a quelli dei primi gradi scolastici, mostrando più reticenza all'idea di integrare l'insegnamento della Geografia con quello di un'altra materia e indicando un bisogno di ore più elevato rispetto ai colleghi maestri e maestre. Anche in questo caso, però, queste variabili non sembrano influire sui paradigmi di riferimento.

Dalle interviste emerge un legame fra la percezione della propria competenza, il ritenere utile ciò che si fa e l'atteggiamento nei confronti della materia che si insegna. Le tre intervistate più esperte riportano che ciò che hanno imparato negli anni di insegnamento ha portato ad un cambiamento in positivo nelle loro emozioni e nelle loro credenze in merito alla didattica della Geografia. Ad esempio, M.S., che da studentessa trovava tale materia noiosa perché nozionistica, adesso, che si ritiene “più competente”, le piace di più, e da quando la insegna la considera anche più utile; E.S., ritiene che con l'esperienza la Geografia sia diventata più facile da insegnare non perché siano aumentate le sue competenze, ma perché è aumentata la sua sicurezza in sé stessa:

“Man mano che accumuli l'esperienza è sempre più facile. Però è facile per me: le conoscenze sono più sicure, ho meno bisogno di riguardare le cose indietro... Però ovviamente cambiano anche i ragazzi, quindi la sfida dell'insegnamento in generale, soprattutto adesso – ogni anno è sempre più difficile.” (E.S.)

*Gli atteggiamenti verso l'Outdoor Education*

**Confronto fra la dimensione affettiva verso l'OE e verso l'idea di fare scuola fuori dall'aula**

	<u>Outdoor Education</u>	<u>Uscite didattiche</u>
Insegnanti di Geografia (237)	4,25	4,49
Esperienza di OE da studente (76)	4,69	4,73
Assenza di esperienza OE da studente (161)	3,96	4,28
Esperienza di OE da insegnante (90)	4,80	4,85
Assenza di esperienza OE da insegnante (147)	3,83	4,17
Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	4,46	4,71
Insegnanti di scuola secondaria (120)	3,92	4,14

*Tabella 20: Confronto fra le emozioni degli insegnanti di Geografia fra OE e l'idea di uscire da scuola per fare didattica.*

Le emozioni degli insegnanti nei confronti dell'OE sono tendenzialmente positive, ma i valori sono più bassi rispetto a quelli verso la didattica della Geografia o anche a quelli delle uscite didattiche, come si può osservare in *Tabella 20*. Questo dato non è sorprendente: uscire da scuola per fare un'attività è sicuramente meno stressante e impegnativo che adottare un approccio educativo che può influenzare tutta la didattica. Un aspetto interessante, però, è che la differenza di atteggiamenti fra l'OE e il compiere uscite didattiche è sostanzialmente minima in chi ha compiuto esperienze di OE da studente o da docente. Questo implica che utilizzare la FO o stimolare gli insegnanti a proporre attività *outdoor* comporta emozioni più positive verso l'idea di portare i ragazzi ad apprendere sul campo e non in aula, a prescindere che tale strategia venga etichettata come "Outdoor *Education*" o meno.

Un altro dato interessante che emerge dal questionario è il fatto che l'OE non viene vista con scetticismo, pertanto le viene riconosciuta una sua possibile utilità; ma allo stesso tempo gli insegnanti che non l'hanno mai adottata si sentono poco efficaci e sicuri all'idea di utilizzarla. Tali sensazioni, non potendo essere causate da una scarsa fiducia nell'approccio, devono per forza provenire da una sfiducia nei confronti delle proprie competenze: una formazione

finalizzata a fornire degli strumenti pratici per adottare tale metodologia potrebbe migliorare gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'OE, rendendoli più sicuri nelle loro competenze e spingendoli così a provare ad utilizzarla; in questo modo si renderebbero conto – probabilmente – di riuscire ad essere efficaci e sarebbero più disposti a farne nuovamente uso, dando così vita ad un circolo virtuoso.

<b>Dimensione cognitiva verso l'<i>Outdoor Education</i></b>		
Insegnanti di Geografia (237)	4,41	"Penso che [l'OE] sia un'ottima cosa, che però non va fatta troppo spesso [...]. Penso che, in generale, un'alternanza fra [metodi tradizionali e metodi innovativi] sia la cosa migliore." (L.C.)
Esperienza di OE da studente (76)	4,70	
Assenza di esperienza OE da studente (161)	4,22	
Esperienza di OE da insegnante (90)	4,75	"Inizialmente [l'OE] può essere frustrante per l'insegnante, ma se si insiste e diventa un <i>modus operandi</i> può portare i suoi frutti." (G.S.)
Assenza di esperienza OE da insegnante (147)	4,14	
Insegnanti di nido, infanzia, primaria (124)	4,57	"[Con l'OE] innalzi il livello di attenzione e di coinvolgimento e a migliorare la relazione fra bambini e insegnanti." (L.T.)
Insegnanti di scuola secondaria (120)	4,15	

*Tabella 21: Le credenze degli insegnanti di Geografia verso l'OE.*

In linea con quanto affermato, la dimensione cognitiva degli atteggiamenti verso l'OE è certamente più positiva: tale approccio educativo viene ritenuto utile, efficace e realizzabile. Anche nelle interviste l'OE viene tratteggiata positivamente, facendone emergere le diverse potenzialità: essa è capace di migliorare la didattica della Geografia, rendendola esperienziale e perché rappresenta un'avventura stimolante e significativa che viene condivisa tra alunni e insegnanti, migliorando così la relazione educativa.

Viene però sollevato il problema dei costi richiesti per essere attuata, e non tutti sono sicuri che ne valga la pena: ad esempio, per M.S., C.V. e L.C., l'OE è impegnativa, non è per tutti, richiedendo una certa predisposizione per essere usata, e in ogni caso il suo impiego dev'essere sporadico; d'altra parte, per F.M. e G.S. tale approccio è "fondamentale" e per essere efficace deve diventare un "*modus operandi*", non può essere estemporaneo. Anche in questo ambito uno dei possibili ostacoli all'utilizzo dell'OE è il contesto in cui si viene inseriti: quattro



intervistate raccontano di scuole dove non si sono sentite a proprio agio, se non addirittura ostacolate, nel realizzare attività *outdoor*, fino a rinunciare.

Nelle interviste si sono indagati anche gli atteggiamenti nei confronti delle metodologie innovative, per cercare di comprendere se un eventuale scetticismo o opinione positiva verso l'OE fosse dovuto ad emozioni simili nei confronti dell'innovazione didattica in generale. In linea di massima, gli intervistati hanno espresso credenze verso i metodi innovativi simili a quelle esplicitate verso l'OE: ad esempio, tre intervistate ritengono che vi debba essere "alternanza", "equilibrio" o "integrazione" fra metodologie tradizionali e quelle innovative, mentre altre insegnanti sottolineano come le prime permettano un apprendimento significativo in quanto più motivanti e coinvolgenti e che si prestino bene alla didattica della Geografia, poiché si tratta di una disciplina rivolta alla ricerca e alla scoperta.

In generale, quasi tutti gli intervistati hanno riportato che "andare dietro al libro" (L.C.) sia più semplice che usare metodologie innovative, e questo aspetto si ricollega ai grafici in *Figura 18* e in *Figura 19*, dove la didattica basata sul manuale e sulle lezioni è quella prevalentemente utilizzata pur non essendo voluta. Si può quindi ipotizzare che sia così tanto impiegata perché "facile", o quantomeno *più* facile rispetto all'utilizzo di metodi innovativi, pur sapendo che questi ultimi sono più efficaci, come si è dedotto prima in base agli atteggiamenti verso l'OE. Ma perché adottare strumenti semplici ma inefficaci rispetto a quelli complessi ma incisivi? Come accennato in precedenza, le motivazioni sono sicuramente complesse e diverse per ciascun insegnante, ed esulano dalle finalità di questa ricerca. Sicuramente però si possono rimarcare i due fattori principali emersi finora: l'influenza del contesto in cui si viene inseriti e la formazione ricevuta, nella sua capacità sia di fornire le competenze necessarie sia di influenzare gli atteggiamenti verso l'innovazione e l'utilizzo di tecniche quali l'OE, o quantomeno nel suo essere un'opportunità per sperimentare queste ultime al fine di sviluppare un senso di autoefficacia quando le si utilizza.

Per concludere con la dimensione comportamentale, indagata solamente tramite interviste, emerge una certa incomprendenza di fondo in merito a cosa sia l'OE in chi non l'ha mai approfondita in particolare. Per questi ultimi, infatti, tale approccio educativo sembra essere principalmente legato alle uscite didattiche,

in quanto essa è la tecnica *outdoor* che conoscono meglio o, addirittura, l'unica che utilizzano: tale risultato è peraltro coerente con lo studio di Tan e Atencio (2016), i quali hanno trovato che insegnanti abituati a proporre attività di *Adventure Education* sono portati a considerare l'OE solamente da tale punto di vista. Gli intervistati che invece hanno avuto una formazione in merito all'OE riportano di utilizzarla "il più spesso possibile" (L.T.), sia in maniera destrutturata che in modo più strutturato: è importante però ricordarsi che questi non sono esempi significativi di un campione più ampio, ma sono invece le migliori testimonianze possibili.

Infine, per quanto riguarda i fattori che influiscono sugli atteggiamenti verso l'OE, si conferma definitivamente la tendenza secondo la quale l'esperienza di OE, da studente o da docente, li renda più positivi sia verso tale approccio che verso le uscite didattiche in generale, soprattutto per quanto riguarda la sicurezza e il proprio senso di efficacia quando le si propone e sull'utilità e sul valore di queste strategie didattiche. Un dato interessante riguarda i valori più alti nelle scale Likert fra gli insegnanti dei gradi inferiori rispetto ai colleghi della scuola secondaria: come accennato in precedenza, questo è in parte dovuto ad una maggior abitudine, ma nel caso dell'OE si può anche collegare alla considerazione che gli alunni più grandi hanno dell'*outdoor*.

Questi ultimi, infatti, avendo avuto più esperienza del sistema educativo tradizionale sono probabilmente portati a pensare a ciò che è fuori dalla scuola come qualcosa che non è scuola: le stesse insegnanti intervistate ricordano le attività OE come momenti sì piacevoli (M.B.), ma che, in quanto destrutturati, "sembravano non fossero neanche lezione" (L.C.), o in cui si poteva "pascolare allo stato brado" (E.S.). Questa visione da parte degli studenti sicuramente incide sugli atteggiamenti degli insegnanti, che potrebbero essere meno propensi ad adottare tali metodologie: per questo motivo è importante utilizzarle fin dai primi anni di scuola, quando i bambini ancora non hanno un'idea cristallizzata di cosa essa sia, per abituarli all'idea che l'aula non è solo *indoor*, ma si estende anche fuori dall'edificio.

Anche in questa dimensione emerge, nelle interviste, il ruolo dell'esperienza, interpretata però in maniera differente: secondo L.T. gli anni di insegnamento portano a diminuire l'influenza del contesto sulle scelte didattiche,

probabilmente a causa di una maggior sicurezza in sé stessi; L.C. riporta che solo insegnando si è resa conto delle potenzialità delle metodologie innovative; infine, per M.S. con l'esperienza aumenta la percezione di competenza e quindi si è più disposti a fare attività *outdoor*, in quanto la difficoltà di quest'ultima riguarda soprattutto la gestione della classe. Inserire, nella formazione iniziale, non solo dei momenti di FO, ma anche delle opportunità per provare a condurre delle attività di *microteaching outdoor* potrebbe certamente aiutare a far sentire gli insegnanti più efficaci nell'adottare un approccio di OE e, in generale, nell'utilizzo di metodologie innovative.

#### 5.4.2 I benefici e i costi percepiti dai docenti in merito all'OE

Questo aspetto è stato indagato principalmente attraverso le domande aperte inserite nel questionario (domande 6A/B.1 e .2) che, come descritto nel paragrafo 5.2.4, sono state analizzate utilizzando il *software ATLAS.ti*. Quest'ultimo ha permesso di categorizzare le risposte in parte manualmente, in parte in modo automatico tramite parole chiave (si veda a questo proposito la *Tabella 4*); è poi stata eseguita un'analisi bivariata utilizzando le stesse variabili del questionario (si veda la *Tabella 2*). Le etichette utilizzate per i benefici dell'OE (ovvero la domanda 6A/B.1) sono quelle emerse dalla ricerca bibliografica attorno a tale tematica, riassunta in *Figura 1* nel secondo capitolo (in particolare, si veda a questo proposito Bortolotti, 2018; Farné, 2018; Rickinson et al., 2004), e sono le seguenti:

- efficacia della didattica;
- benefici cognitivi;
- benefici emotivi e sociali;
- benefici fisici e motori.

Rispetto alle dimensioni in *Figura 1* non è stata utilizzata l'etichetta relativa alle *life skill* e alla dimensione *outdoor* perché tali aspetti non sono mai emersi: non è un dato sorprendente in quanto si tratta di un aspetto molto specifico, noto solamente a chi ha una conoscenza approfondita dell'OE.

Le etichette utilizzate per i costi, invece, sono simili a quelli utilizzati da Ross, Higgins e Nicol (2007) nella loro ricerca sugli atteggiamenti di insegnanti scozzesi sull'utilizzo dell'OE per l'ESD, ma sono state integrate e modificate con altre categorie emerse durante l'analisi. In sintesi, quelle utilizzate sono:

- preoccupazioni didattico-pedagogiche e d'inclusione;
- impegno richiesto (includendo questioni organizzative e quelle relative alle tempistiche e ai costi);
- burocrazia;
- meteo;
- famiglie e sicurezza;
- formazione;
- aspetti emotivi degli insegnanti (ad esempio responsabilità o stress);
- mancanza di collaborazione fra insegnanti.

Rispetto a quelle di Ross et al. (2007) non è stata utilizzata la categoria relativa al rapporto fra numero di adulti – numero di bambini, per due motivi: il primo perché non è un aspetto particolarmente presente nel discorso didattico italiano, pur essendolo in quello anglosassone; il secondo perché, quando sono emerse preoccupazioni relative al numero di insegnanti necessario, erano timori legati alla didattica o alla sicurezza in generale, non alla paura “of being out of ratio” (ivi, p. 167). Altre categorie sono invece state modificate o incluse in altre: ad esempio, l’etichetta relativa allo “stacco dalla *routine*” è all’interno di quella più generale relativa alle preoccupazioni didattico-pedagogiche, mentre “prezzo, tempo e trasporti” e “costi” sono stati integrati, come suggerito gli autori stessi, in un’unica etichetta denominata “impegno”. In Ross et al. (2007) non sono invece presenti categorie relative alla burocrazia, agli aspetti emotivi degli insegnanti e alle preoccupazioni didattico-pedagogiche e d’inclusione, che sono invece emerse durante l’analisi.

Prima di esporre ed interpretare i risultati è necessario prestare attenzione a come è stata formulata la domanda – ricordandosi peraltro che è molto diversa da come è stata posta nella ricerca di Ross et al. (2007), avendo finalità differenti, e che quindi i risultati non sono comparabili. Nel questionario si chiedeva di pensare a possibili benefici (domanda 6A/B.1) o difficoltà (domanda 6A/B.2) dell’OE nella didattica della Geografia per i bambini. Erano quindi presenti quattro elementi: i benefici e le difficoltà, intesi come ciò che spinge o che frena un insegnante a proporre attività OE e tendenzialmente così interpretati dagli insegnanti; l’OE, pensata come un approccio educativo ma, come emerso in precedenza, vista da chi non è formato a riguardo come sinonimo di uscite

didattiche; la didattica della Geografia, quindi la domanda chiedeva di pensare ad una materia specifica; i bambini, pertanto il *focus* era sugli alunni, in particolare quelli dei primi gradi scolastici. Questi ultimi due aspetti, ma soprattutto quello che chiedeva di pensare agli studenti, sono stati poco considerati dai docenti – probabilmente perché posti alla fine della domanda, ma anche perché si ritiene che ciò che è un beneficio o un ostacolo per il docente lo sia anche per gli allievi.

*I benefici dell'OE secondo gli insegnanti*

<b>I benefici dell'<i>Outdoor Education</i></b>	
Percentuale di insegnanti, fra quelli che hanno risposto alle domande aperte (150), che hanno indicato un beneficio appartenente a tale dimensione <sup>25</sup> .	
<u>Benefici emotivi e sociali</u>	15% "Dare un senso di concretezza a una materia che può sembrare teorica, suscitare curiosità rispetto all'ambiente esterno e creare ponte tra mondo scolastico ed extra scolastico." (r.d.a.)
<u>Benefici cognitivi</u>	48% "Imparare facendo, direttamente sul campo, scoprendo, stimola i bambini e, coinvolgendoli, permette a tutti di portare a casa un'esperienza sia didattica che di vita che non dimenticheranno facilmente." (r.d.a.)
<u>Didattica efficace</u>	67% "Passare del tempo in natura comporta benefici su molti aspetti: dal punto di vista psicologico stare all'aperto diminuisce lo stress; dal punto di vista fisico i bambini si muovono, corrono, si arrampicano, quindi fa bene alla salute e si sviluppa la motricità grossolana e fine; stare fuori permette al bambino di fare esperienze autentiche a contatto con la realtà, e molti altri benefici." (r.d.a.)
<u>Benefici fisici e motori</u>	7% "Socializzazione, familiarizzazione con il proprio territorio, benessere psico-fisico." (r.d.a.)  "Sfruttare al meglio la loro attenzione per un imprinting duraturo." (r.d.a.)

<sup>25</sup> La somma delle percentuali è superiore al 100% perché per la maggior parte delle risposte è stata utilizzata più di un'etichetta.

*Tabella 22: La percentuale con cui le diverse dimensioni dei benefici dell'OE sono emerse nelle risposte aperte degli insegnanti totali, e alcuni esempi.*

Dalla *Tabella 22* si può notare come due terzi dei rispondenti (sono state ricevute 150 risposte alle domande aperte, in totale) abbiano parlato dell'efficacia dell'insegnamento *outdoor*, sottolineando in particolar modo l'importanza di poter attuare una didattica attiva, basata sul *learning by doing* (elemento emerso nel 44% delle risposte). Quasi la metà ha parlato anche dei benefici cognitivi, soprattutto per la capacità dell'OE di poter garantire un apprendimento significativo (31% delle risposte) e di potenziare la motivazione (23%). Un sesto degli insegnanti ha fatto emergere anche i benefici emotivi e sociali (soprattutto i primi), mentre solo il 7% ha inserito anche i benefici fisici e motori.

Considerando il campione e la popolazione di riferimento, e come è stata formulata la domanda, non dovrebbe sorprendere che l'attenzione fosse rivolta soprattutto agli aspetti didattici – anche se l'apprendimento significativo e la motivazione sono stati nominati più spesso rispetto alla possibilità di utilizzare l'OE in maniera interdisciplinare o per sviluppare competenze. Sicuramente, però, sono stati sottovalutati i benefici sociali dell'OE, che sono stati nominati solamente dal 4% dei rispondenti.

Analizzando le risposte in base alle variabili, si nota che i maestri e le maestre si concentrano di più sui processi di apprendimento e sui benefici emotivi, mentre i professori sulla motivazione e sull'efficacia della didattica, probabilmente a causa delle diverse caratteristiche dell'insegnamento fra i diversi ordini scolastici. Gli insegnanti di Geografia tendono, ovviamente, a focalizzarsi di più sui possibili utilizzi dell'OE nella loro materia. È molto interessante il fatto che chi ha esperienza di OE da insegnante abbia fatto emergere più spesso i benefici didattici, mentre chi non ne ha si sia concentrato maggiormente sui benefici cognitivi: questo potrebbe essere indice che chi ha sperimentato tale approccio sa che è efficace anche nella pratica e quindi pone la sua attenzione su quell'aspetto, mentre chi non lo ha fatto la considera comunque efficace in teoria. Infine, chi ha fatto esperienza di OE da studente si è focalizzato soprattutto sulla didattica attiva, che è quindi forse l'elemento che più rimane impresso agli alunni, mentre chi non l'ha fatto ha parlato della motivazione, rivelando che tale approccio viene visto come qualche che potrebbe suscitare interesse e curiosità.

Da queste risposte emerge una visione dell'OE come qualcosa che in teoria apporta dei benefici ai processi di apprendimento e alla motivazione scolastica degli alunni, e chi la sperimenta in pratica sa anche che è una modalità didattica efficace. Bisogna però ricordarsi che il campione non è necessariamente rappresentativo della popolazione di riferimento, in quanto al questionario ha risposto, probabilmente, chi ha già un atteggiamento quantomeno neutro verso l'innovazione scolastica, la didattica della Geografia o l'OE; questo vale ancor di più per le domande aperte, in quanto richiedono un impegno ulteriore. Sicuramente si può sottolineare come vengano sottovalutati i benefici emotivi e sociali dell'OE, mentre la bassa percentuale di quelli fisici e motori è probabilmente dovuta al fatto che essi vengono dati per scontato.

*I costi dell'OE secondo gli insegnanti*

<b>I costi dell'<i>Outdoor Education</i></b>		
Percentuale di insegnanti, fra quelli che hanno risposto alle domande aperte (146), che hanno espresso una preoccupazione appartenente a tale dimensione.		
<u>Aspetti emotivi insegnanti</u>	6%	"Mancanza di collaborazione da parte del team, 'non-condivisione' di pensieri, rifiuto di portare i bambini fuori poiché implica maggior impegno e fatica." (r.d.a.)
<u>Burocrazia</u>	10%	"Permessi e burocrazia scolastica-ostacoli per persone con disabilità-calendarizzazione delle uscite." (r.d.a.)
<u>Collaborazione</u>	5%	"I genitori che si lamentano se i figli hanno preso la pioggia o vanno a casa con le scarpe sporche." (r.d.a.)
<u>Famiglie e sicurezza</u>	8%	"Attirare l'attenzione, evitare distrazioni e dispersione (maggiori problemi se bambini con ADHD)." (r.d.a.)
<u>Formazione</u>	6%	"Non sempre è possibile attuare una strategia simile in quanto dipende molto dalla conformazione delle classi: spesso tali metodologie non si rivelano efficaci con alunni troppo turbolenti o superficiali, per quanto possa essere interattivo il progetto o abile il professore di turno nel coinvolgere i ragazzi. Si corre il rischio di trasformare il tutto in una 'semplice gita all'aperto' in cui gli
<u>Meteo</u>	8%	
<u>Impegno</u>	40%	

<u>Preoccupazioni didattico-pedagogiche e d'inclusione</u>	40%	studenti, in quanto all'esterno, dimostrano poca concentrazione e sono più propensi al gioco fine a sé stesso, snaturando così il tutto. In altre parole, sono convinto che l' <i>Outdoor Education</i> sia un'ottima strategia 'teorica' ma difficile (non impossibile chiaramente) da realizzare con profitto in molti casi concreti." (r.d.a.)
--	-----	---

*Tabella 23: La percentuale con cui le diverse categorie dei costi dell'OE sono emerse nelle risposte aperte degli insegnanti totali, e alcuni esempi.*

Come è stato fatto per le categorie individuate da Ross et al. (2007), anche in questo caso i timori degli insegnanti possono essere suddivisi in base alla loro frequenza (si vedano le percentuali in *Tabella 23*): quelli principali sono le preoccupazioni didattico-pedagogiche e d'inclusione e l'impegno richiesto dall'OE nell'organizzazione delle attività; quelli secondari sono la burocrazia, il meteo, le famiglie e la sicurezza; quelli terziari sono la formazione, gli aspetti emotivi degli insegnanti (quali l'aumento di responsabilità e stress) e le difficoltà di dover collaborare in *team* docente. Si può quindi dire che quasi metà degli insegnanti che hanno risposto hanno dubbi in merito alla validità dell'OE stessa, e altrettanti si chiedono se la fatica aggiuntiva che viene richiesta ne valga la pena. Sono comunque importanti anche gli altri elementi: è inutile convincere un insegnante dell'efficacia di tale approccio educativo se poi viene scoraggiato dalla burocrazia richiesta.

Queste categorie ci suggeriscono a cosa dare priorità nei percorsi di formazione: è necessario presentare in modo chiaro le fondamenta pedagogiche e i benefici didattici dell'OE per migliorare gli atteggiamenti dei docenti verso tale approccio, e fornire strumenti e procedure per semplificare la preparazione, la progettazione e la programmazione di attività e percorsi *outdoor*, imparando anche tecniche e strategie per affrontare possibili ostacoli quali il meteo avverso. In questo modo è possibile cercare di ridurre le preoccupazioni pedagogiche e d'inclusione, quelle relative al meteo, alla formazione e agli aspetti emotivi. Così facendo è possibile immaginare che, in futuro, la collaborazione fra insegnanti per l'organizzazione di esperienze *outdoor* sia più sinergica. Inoltre, si può ridurre in parte l'impegno che viene richiesto, soprattutto sul lato organizzativo; questa dimensione, però, come anche gli aspetti relativi alla burocrazia e i timori verso



le famiglie e la sicurezza, rimane un elemento di contesto sul quale è necessario agire da una prospettiva differente – ad esempio quella politica o normativa.

Tramite l'analisi bivariata emerge che gli insegnanti di scuola secondaria sono più preoccupati dall'aumento di responsabilità e stress e dalla tematica della sicurezza rispetto ai colleghi dei gradi inferiori: ciò è probabilmente dovuto alle diverse caratteristiche comportamentali degli alunni nei vari ordini di scuola, similmente a ciò che si è visto nei benefici. Gli insegnanti di altre materie rispetto alla Geografia si preoccupano molto più del meteo e meno della formazione, mentre chi ha già sperimentato l'OE da docente ha meno timori di carattere didattico-pedagogico; maggiori, invece, su meteo e formazione. Infine, chi ha fatto esperienza di OE da studente fa emergere più preoccupazioni in merito al dover collaborare con i colleghi, forse per la possibile fatica nel cercare di convincerli della validità di un approccio che loro hanno vissuto in prima persona.

In conclusione, quindi, si può affermare che i fattori personali influiscono molto sulle principali preoccupazioni dei docenti, ma è significativo che chi ha sperimentato l'OE da docente abbia meno preoccupazioni didattiche rispetto a chi non vi si è mai approcciato. Questo conferma quanto emerso anche dall'analisi dei benefici percepiti dell'OE: sperimentare l'OE porta ad avere meno preoccupazioni sulla sua efficacia didattica e più convinzione nei suoi benefici per gli studenti.

#### *5.4.3 L'effetto percepito della formazione sugli atteggiamenti e sulle competenze didattico-geografiche*

Questo oggetto di studio è stato indagato principalmente tramite le interviste, in quanto si tratta di una dimensione dalle caratteristiche prevalentemente qualitative. Sarebbe stato possibile inserire alcune domande nel questionario, ma si sarebbero allungati i tempi necessari per la compilazione, rischiando così di ricevere meno risposte.

Durante le interviste si è chiesto se gli insegnanti si sentissero competenti a livello geografico e sul piano didattico, quali fossero i loro punti di forza e quali gli aspetti sui quali avrebbero voluto migliorare. Inoltre, con gli intervistati con i quali si è utilizzato il protocollo di tipo 2 si è riflettuto sugli effetti che il laboratorio di *Didattica della Geografia a SFP* – che solitamente include un'esperienza *outdoor* – ha avuto sia sulle competenze che sui loro atteggiamenti verso la

Geografia, il suo insegnamento e l'OE; degli effetti dell'esperienza di cui hanno raccontato gli insegnanti che hanno risposto alle domande del protocollo di tipo 1 si è già discusso nel paragrafo 5.4.1.

Per quanto riguarda la percezione di competenza geografica, solo una docente si è ritenuta competente in tale ambito, tutti gli altri hanno espresso una sensazione di non competenza: M.B., C.V. e F.M. riportano di essere interessati, ma di non potersi definire competenti; G.S. afferma di sapere come informarsi sulle tematiche relative a tale disciplina ma di non conoscere molti contenuti; E.S., invece, dice di essere ferrata sull'aspetto contenutistico ma di non possedere molte abilità, come quella di orientamento. Considerando il campione utilizzato, ovvero insegnanti di Geografia entusiasti della materia che insegnano, questo risultato è spiegabile tramite l'effetto Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999), secondo il quale abili esecutori di un *task* tendono a sopravvalutare il livello di abilità delle altre persone e quindi a sottostimare il proprio livello di competenza (Schlösser, Dunning, Kerri, & Kruger, 2013).

In ambito didattico, in generale gli insegnanti si ritengono tendenzialmente competenti, anche se riportano dimensioni diverse come punti di forza: la progettazione (L. T.), l'autoanalisi (C.V.), la capacità di rapportare la Geografia ai grandi problemi (E.S.). Solo una docente, F.M., pensa di non essere competente, in particolare per non saper rendere tale materia "accattivante". F.M. è però insegnante di sostegno: qui si potrebbe affrontare il discorso relativo alla formazione didattica e disciplinare delle persone che ricoprono tale ruolo, ma ciò esulerebbe dagli scopi della presente tesi e meriterebbe uno studio apposito. Si può comunque affermare che gli insegnanti riportano un generale senso di insicurezza nelle loro capacità geografiche, mentre in quelle didattiche sono maggiormente portati a riconoscere i loro punti di forza. Le aree di possibile miglioramento verranno invece affrontate nel paragrafo 5.4.4, poiché considerate come bisogni formativi espliciti.

Per quanto riguarda invece gli effetti percepiti del laboratorio di *Didattica della geografia* sulle competenze e sugli atteggiamenti verso la Geografia, in molte delle interviste è emerso il tema dell'"aprire lo sguardo" (C.V.) verso tale disciplina, con due principali conseguenze: vedere la materia da una prospettiva nuova la può rendere potenzialmente interessante per chi, fino a quel momento,

non è mai stato incuriosito dalle tematiche geografiche, e per dare un'opportunità agli studenti di scoprire che sono più competenti di quel che pensassero, aumentando la loro fiducia nelle proprie capacità. Ad esempio, A.F. riporta che il laboratorio le ha fatto cambiare completamente idea sulla Geografia, rendendola da noiosa a interessante, "da materia scolastica a disciplina"; inoltre, "[le] ha dato fiducia", trasmettendole una percezione di competenza: "mi ha fatto rendere conto che avevo delle competenze che non pensavo geografiche e invece lo sono". Anche per G.S., che proveniva da un vissuto geografico negativo, il laboratorio è stato "illuminante" e le ha reso affascinante la Geografia.

Anche per quanto riguarda competenze e atteggiamenti verso la didattica della Geografia il laboratorio viene visto come luogo dove dare sicurezza, oltre che strumenti pratici, ai futuri insegnanti, dopo aver sostenuto la loro motivazione facendo vedere loro una disciplina diversa da quella che hanno vissuto. L.T., infatti, riporta che il laboratorio ha reso la Geografia "appassionante da insegnare" perché le ha fornito sia procedure che "una direzione"; anche G.S. sottolinea come tale esperienza le abbia aumentato la motivazione nella didattica rendendo le emozioni che provava verso la Geografia da negative ("ansia e paura") a positive (la sua didattica è "leggera", "creativa" e "utile"; infine, A.F. riporta che prima del laboratorio provava "timore e insicurezza", mentre ora è molto più "propositiva" nell'insegnamento della materia.

M.S. evidenzia il ruolo del laboratorio nell'aiutarla a sviluppare un'idea di didattica della Geografia più concreta e accattivante e quindi più significativa, mentre C.V. riporta come tale momento sia stato un'opportunità per sviluppare sicurezza in sé stessa, mentre prima si riteneva non competente. Emerge anche la questione della facilità dell'insegnamento:

"La difficoltà c'è, sempre, ma dipende anche lì da come la guardi [...] mi sono resa conto che tutto attorno a me c'erano un sacco di spunti che però li guardavo con occhi appannati. Ogni difficoltà si può superare, sapendo come agire." (C.V.)

Anche G.S. esprime un concetto simile, affermando che dopo il laboratorio ritiene la Geografia una materia più difficile da insegnare perché "non ci si può limitare a quella fisica o politica". Come affermato in precedenza, negli insegnanti

intervistati emerge spesso l'idea delle metodologie tradizionali e dei contenuti dei libri di testo come qualcosa di "facile ma non significativo" (G.S.).

In contrapposizione alle metodologie tradizionali è stata quindi posta l'OE, e dalle interviste si vede come chi ha partecipato al laboratorio ora utilizzi molto le tecniche di insegnamento *outdoor*, mentre chi non lo ha fatto pensa che OE sia sinonimo di uscite didattiche. Il laboratorio è quindi un luogo di scoperta, o di riscoperta per alcuni, di tale approccio educativo; quest'ultimo viene però strettamente legato all'idea di Geografia che viene trasmessa e al fatto che l'OE sia utilizzabile per trasmetterla. Come dice A.F.:

"prima del laboratorio non concepivo l'idea di fare Geografia fuori dall'aula, ora, siccome la Geografia è in ogni cosa che ci circonda, è inconcepibile farla in classe."

Per concludere, è bene accennare anche ad alcuni elementi emersi nelle interviste di tipo 1 svolte con gli insegnanti più esperti in merito agli effetti dell'esperienza di insegnamento rispetto alla formazione iniziale e quella continua. Quest'ultima, in particolare, è ritenuta fondamentale dalle intervistate con più anni di insegnamento alle spalle, in quanto permette di imparare dai propri errori e di riflettere sul proprio agire:

"La formazione è quella che ti fai *in itinere*, anche sbattendo la testa e anche sbagliando." (E.S.)

"Quando ho frequentato il corso non insegnavo, era molto distante dal mondo dell'insegnamento, e quindi non avendolo applicato subito magari non mi è rimasto impresso." (M.S.)

Tali docenti più esperti riportano anche che ora danno più importanza a ciò che hanno imparato facendo esperienza rispetto a ciò che hanno appreso durante la formazione iniziale, anche se M.B. ha riferito che "20 anni fa ti avrei detto il contrario". Il motivo di questa opinione è stato ben espresso da E.S.:

La legge va saputa, prima di iniziare devo sapere quali sono gli obiettivi, i livelli minimi. Però poi la torta la fai con gli ingredienti che hai, e questo l'Università non te lo insegna, non ti dice quando accelerare e quando rallentare.

Infine, gli insegnanti con più anni di esperienza riportano l'importanza dei rapporti con i colleghi che vengono stretti durante i primi anni di insegnamento. Ad esempio, F.M. riporta che:

“[è stato molto importante] il collaborare con delle colleghe molto disponibili ad aiutarti, a dare consigli, specie all’inizio... Ho tratto molto giovamento da queste colleghe che erano molto disponibili e che ti coinvolgevano molto.” (F.M.)

Questo aspetto è emerso anche durante la ricerca bibliografica: sia Melotti e Cani (2018) che Nicol, Rae, Murray, Higgins e Smith (2007) riferiscono gli effetti che le relazioni interpersonali, sia fra futuri insegnanti che fra studenti e formatori, hanno sugli atteggiamenti e sullo sviluppo delle competenze degli allievi. Inoltre, lavorare su questo aspetto durante la formazione iniziale risulterebbe particolarmente utile anche nell’ottica di rispondere alle preoccupazioni in merito alla collaborazione con il *team* docente che sono emerse nell’analisi dei costi dell’OE percepiti dall’insegnante nel paragrafo 5.4.2.

#### 5.4.4 I bisogni formativi percepiti e i bisogni formativi primari

Il 6% delle risposte alle domande aperte sui costi dell’OE hanno fatto emergere una preoccupazione in merito alla formazione attorno a tale metodologia e alla mancanza di competenze in merito (si veda *Tabella 23*). Si tratta di una percentuale relativamente bassa, ma anche durante le interviste sono spesso emersi dei bisogni formativi. Quelli che sono stati esplicitati, però, non sono necessariamente i bisogni primari, come affermano i già citati Antonietti, Bertolino, Guerra, e Schenetti (2018): spesso i bisogni formativi primari sono “celati da una miriade di bisogni che potremmo definire secondari” (*ivi*, p. 133; si veda anche il terzo capitolo del presente lavoro).

Durante la ricerca, gli insegnanti hanno espresso, direttamente o indirettamente, una serie di bisogni in merito alla formazione, sia tramite le interviste che attraverso il questionario. La richiesta che emerge è quella di una formazione sulla Geografia e sulla sua didattica che sia concreta, vicina all’agire didattico, svolta in presenza, che includa anche le tecnologie di informazione e comunicazione (d’ora in avanti ICT, dall’inglese *Information and Communications Technology*); inoltre, nel presentare metodologie innovative quali l’OE c’è bisogno sia di trasmettere evidenze scientifiche che di portare esperienze di successo.

Analizzando in particolare ciò che è stato riferito durante le interviste, diversi insegnanti hanno riportato un bisogno di ricevere più formazione iniziale sulla

Geografia – i suoi approcci paradigmatici, i suoi strumenti e i suoi aspetti più tecnici, gli argomenti più complessi quali il cambiamento climatico – e sul suo insegnamento, in particolare sulla progettazione e sui mediatori didattici. Come hanno detto L.C. e G.S.:

“Avrei gradito una formazione iniziale, che non esclude una formazione continua. Mi avrebbe fatto capire che tipo di approcci esistono alla materia, e avrebbe attivato una riflessione. Anche strumenti, perché magari in un corso hai la possibilità di confrontarti o conoscere degli strumenti che puoi utilizzare direttamente a lezione.” (L.C.)

“Avrei voluto parlare di temi difficili, come il cambiamento climatico, perché spesso non abbiamo un esperto con cui parlarne. Però non così tanto, perché se no si sarebbe ridotto ad una trasmissione di contenuti.” (G.S.)

I docenti più esperti hanno anche rivelato una sensazione di poca competenza nell'utilizzo delle ICT e hanno chiesto indicazioni a riguardo. È poi stato espresso un bisogno di opportunità e di strumenti per realizzare una buona formazione continua che, come si è visto prima, è ritenuta molto importante. Infine, considerando gli ultimi due anni di normativa anti-Covid, da chi ha svolto recentemente attività di studio all'Università è emerso un forte bisogno di fare formazione in presenza:

“Il laboratorio, avendolo fatto online, mi ha trasmesso fino ad un certo punto: in presenza sarebbe stato meglio. Ma avendolo fatto online mi ha dimostrato che si può fare tutto anche online in un momento di crisi.” (G.S.)

“[Il laboratorio] è stato significativo per quanto riguarda cambiare la visione dell'insegnamento della Geografia. Grave mancanza averlo dovuto fare a distanza, però” (A.F.)

“Sono contenta di aver fatto questo corso. Mi spiace averlo fatto interamente online.” (L.T.)

Il bisogno che è emerso più frequentemente, però, è quello di una formazione che sia vicina all'agire didattico. Questo concetto può essere chiarito attraverso qualche esempio tratto dalle interviste: M.S. afferma che l'essersi formata senza lavorare ha reso ciò che studiava “distante dall'insegnamento”; L.T. ha posto al laboratorio la critica che è stato “arricchente anche se un po' filosofico”, e quindi ha sviluppato poche competenze; anche C.V. ricorda incontri “poco contestualizzati”; similmente, per G.S. gli aspetti più importanti sono stati i consigli pratici, gli “spunti metodologici” quali l'utilizzo dello *storytelling*. In tutti

questi enunciati si può leggere quello che Rotondi (2004) individua come il principale problema della formazione in Italia, ovvero il “trasferimento *on the job*” delle competenze acquisite durante i percorsi formativi (p. 18). Evidentemente, è un ostacolo presente anche nella formazione degli insegnanti.

Infine, per quanto riguarda specificamente il laboratorio, dalle interviste emerge l’indicazione che esso debba contenere sia una parte sui metodi che una sui contenuti: L.T. riporta che le attività laboratoriali hanno fornito più competenze didattiche che geografiche, e anche G.S. afferma che sia stata una formazione incentrata più sulle metodologie che sulle conoscenze. Questo aspetto si lega con quanto detto poco fa sulla necessità di trattare tematiche complesse legate alla disciplina. Un esempio di attività che è stato apprezzato è l’analisi dei manuali scolastici di Geografia per capire come sono fatti, cosa propongono e come lavorare con tali proposte: esperienze simili permettono ai docenti di comprendere come utilizzare nella pratica scolastica ciò che si apprende nel contesto formativo.

#### *I bisogni formativi primari*

I risultati descritti nei paragrafi precedenti, che hanno fatto emergere alcune necessità manifestate dagli insegnanti che hanno partecipato alla presente ricerca, e i desideri sulla formazione esplicitati durante le interviste sono quelli che Antonietti et al. (2018) definiscono, come si è visto, “bisogni secondari”, dai quali ricavare i “bisogni formativi primari” (p. 133). Questi ultimi sono quelli che è necessario rimettere al centro dell’attenzione per riuscire a fornire un’educazione di qualità (*ivi*) capace di dare la possibilità alle future generazioni di realizzare uno sviluppo sostenibile. Quali sono, pertanto, questi bisogni formativi primari per quanto riguarda la Geografia, la sua didattica e l’OE?

Innanzitutto, i contenuti che gli insegnanti dovranno trasmettere agli alunni non posso fare riferimento ad un’unica idea di Geografia, in quanto quest’ultima dev’essere capace di adattarsi ai diversi contesti e alle richieste degli alunni. Non può essere solo umanistica o solo scientifica, solo neopositivista o storicista o radicale. Bisogna fornire ai docenti gli strumenti e le conoscenze per rendere gli studenti competenti in qualsiasi forma sia più adatta ai loro bisogni. Inoltre, presentare agli insegnanti in formazione una molteplicità di punti di vista sulla

disciplina significa dare loro la possibilità di trovare una prospettiva che reputano interessante, migliorando in questo modo i loro atteggiamenti verso la materia.

Per quanto riguarda le metodologie, è necessario trovare un equilibrio fra tradizione e innovazione. Non si può parlare solamente di come rendere ludica la didattica: bisogna anche spiegare quando e come utilizzare il *format* della lezione. In questo modo gli insegnanti possono scoprire che i metodi che sono stati utilizzati con loro, e che probabilmente sono stati associati ad un vissuto negativo, non sono né da scartare, né da considerare “facili” e quindi soluzioni di ripiego: anche se raramente, sono strategie da usare con intenzionalità.

Inoltre, le metodologie insegnate devono essere realistiche: quando si presenta una didattica attiva bisogna affrontare la questione della gestione della classe, altrimenti questa rimane una preoccupazione che potrebbe ostacolare gli insegnanti nel realizzare tale approccio. Le tecniche didattiche vanno calate in un contesto, tratto dalle esperienze degli alunni o inventato ma verosimile. Inoltre, è importante esplicitare come le ICT possano essere utilizzate in didattica.

Infine, per quanto riguarda l’OE, essa va insegnata *outdoor*, per migliorare gli atteggiamenti degli insegnanti verso tale approccio e per invogliarli ad utilizzarla. Sarebbe inoltre una buona pratica inserire esperienze di conduzione di attività che fanno riferimento a tale pedagogia, anche se simulate. Inoltre, quando si presentano metodologie didattiche innovative, è importante portare sia evidenze scientifiche che esperienze di successo, coinvolgendo i testimoni che le hanno realizzate. Infine, è necessario fornire strumenti che permettano di affrontare questioni complesse legate all’attuazione di tale approccio educativo e procedure che riducano l’impegno richiesto, a livello di tempo ed energie.

Più di qualsiasi altra cosa, però, è fondamentale che la formazione permetta ai futuri docenti di sviluppare sicurezza nelle proprie competenze e faccia vivere loro esperienze positive che migliorino gli atteggiamenti verso ciò che si vuole che essi realizzino.

### *5.5 Come incentivare l’utilizzo dell’OE negli insegnanti di Geografia?*

Per concludere questo capitolo, può essere utile sintetizzare i risultati ottenuti dalla presente ricerca in base agli oggetti di studio indicati nel paragrafo 5.1:



- gli atteggiamenti (nelle loro dimensioni affettive, cognitive e comportamentali) degli insegnanti verso la Geografia, la sua didattica e l'OE sono tendenzialmente positivi, pur dipendendo, almeno in parte, da fattori personali quali il grado scolastico in cui si insegna e, soprattutto, l'aver svolto o meno attività di OE da studente o da docente;
- i benefici dell'OE percepiti dai docenti sono principalmente cognitivi e relativi all'efficacia della didattica, mentre i costi percepiti riguardano l'impegno richiesto per la preparazione delle esperienze (organizzazione, tempi, costi ecc.) e preoccupazioni didattico-pedagogiche e d'inclusione;
- gli effetti della formazione percepiti dagli insegnanti sugli atteggiamenti e sulle competenze didattico-geografiche sono soprattutto l'aver aperto il loro sguardo sulla disciplina, mostrando loro prospettive diverse da cui osservarla e da cui farla guardare ai loro studenti, e l'aver fornito opportunità per sviluppare sicurezza nelle loro capacità;
- il principale bisogno formativo espresso è quello di una formazione vicina all'agire didattico, che faciliti il *transfert* delle competenze.

Si può quindi dire che l'ipotesi di partenza, anch'essa descritta nel paragrafo 5.1, sia confermata. Esiste un legame fra il fare esperienza di OE, da insegnante o da studente, e lo sviluppo di atteggiamenti positivi verso tale approccio educativo, il che include cercare di attuarlo più frequentemente. Inoltre, realizzare o partecipare ad attività *outdoor* permette di migliorare gli atteggiamenti anche nei confronti della Geografia e della sua didattica. L'utilizzo dell'OE, però, non è influenzato solamente dagli atteggiamenti degli insegnanti, ma anche da fattori contestuali, quali l'eccessivo impegno richiesto, e dalla mancanza di formazione, manifestata sotto forma di dubbi sull'efficacia di tale metodologia didattica, che solitamente vengono dissipati una volta che essa viene sperimentata.

L'unica domanda di ricerca che rimane è quella iniziale: come incentivare l'utilizzo dell'*Outdoor Education* da parte degli insegnanti di Geografia? Si è visto che fare esperienza di OE, da studente o da docente, è in qualche tipologia di relazione positiva con gli atteggiamenti verso tale approccio (il che include anche la dimensione comportamentale, e quindi la realizzazione di esperienze educative *outdoor*) ma, come esposto nel capitolo 4, è difficile stabilire con precisione di che tipo di relazione si tratta. Le opzioni sembrerebbero essere due: o l'esperienza migliora gli atteggiamenti, oppure sono gli atteggiamenti positivi che portano a fare esperienza *outdoor*.

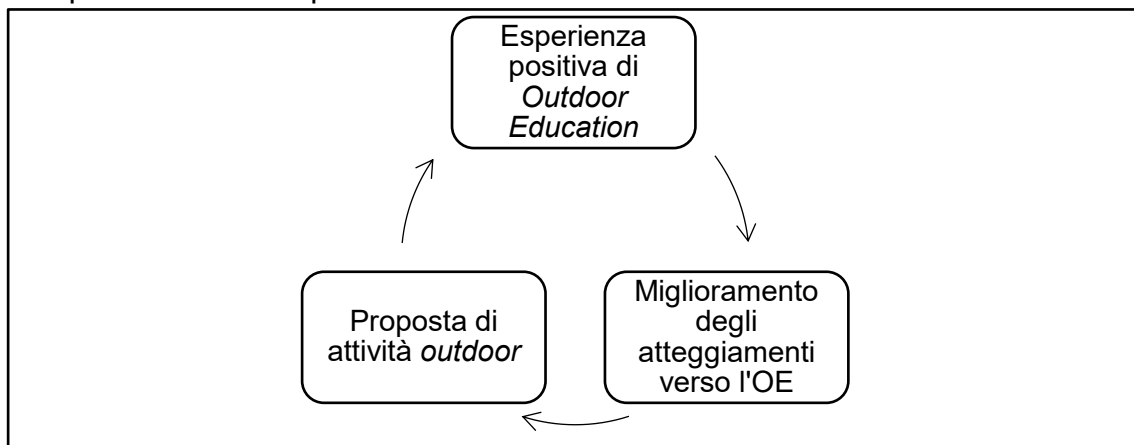


Figura 20: Come incentivare l'utilizzo dell'*Outdoor Education*.

In realtà, esiste anche una terza possibilità, ovvero che siano vere entrambe le opzioni, e che quindi far fare esperienze positive di OE agli insegnanti permetta loro di sviluppare atteggiamenti positivi verso tale metodo, il che porta i docenti a proporre attività *outdoor*, migliorando i loro atteggiamenti, e così via, dando vita ad un circolo virtuoso sintetizzato in *Figura 20*. Nel sesto, e ultimo, capitolo si rifletterà su come innescare tale meccanismo attraverso un percorso di *Formazione Outdoor* da inserire nel percorso di formazione iniziale dei docenti, con particolare attenzione al profilo professionale dell'insegnante.

## **6. Conclusione: l'insegnante competente nell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile e la Formazione *Outdoor***

Nel primo capitolo del presente lavoro di tesi si è visto come i *super-wicked problem* che affliggono il nostro pianeta possano essere affrontati ripensando la nostra idea di sviluppo in ottica sostenibile. Per farlo, le Nazioni Unite (2015) hanno individuato 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, nei quali l'educazione ricopre un duplice ruolo: è sia un Obiettivo che lo strumento principale per raggiungere tutti gli altri Obiettivi. A livello internazionale si è quindi individuata la necessità di realizzare un'Educazione allo Sviluppo Sostenibile; tale visione è stata condivisa da alcune indicazioni ministeriali, fra cui le recenti *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020a).

Nel secondo capitolo ci si è chiesti che tipo di caratteristiche dovrebbe possedere l'ESD affinché sia efficace, significativa e di qualità. Ne sono state individuate principalmente due: l'essere geografica, in quanto tale disciplina possiede le necessarie caratteristiche epistemologiche per fare da raccordo fra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (ambientale, economica, sociale); avere un approccio *outdoor*, per portare nel territorio ciò che si apprende in aula, andandolo a migliorare in prima persona risolvendo problemi ambientali, economici o sociali da una prospettiva sostenibile. Si è quindi arrivati a definire la necessità di un'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile.

Questi due aspetti hanno fatto emergere una questione importante: come incentivare l'utilizzo dell'OE negli insegnanti di Geografia, visto che tale approccio è necessario per migliorare la didattica di questa materia, per realizzare l'ESD e quindi per lavorare in direzione degli SDG e del miglioramento del pianeta? Nel quinto capitolo si sono esposti i risultati di una ricerca finalizzata a rispondere a tale domanda, arrivando a confermare l'ipotesi secondo la quale sono il fare esperienza di OE da studente e lo sperimentare questo approccio da insegnante che comporta un miglioramento degli atteggiamenti dei docenti verso l'OE, il che porta a farne nuovamente esperienza, dando così vita ad un circolo virtuoso.

Le risposte degli insegnanti all'indagine, però, rivelano che l'OE nella scuola italiana rimane qualcosa di estemporaneo, e non è affatto probabile che i docenti facciano esperienze positive di OE prima di iniziare ad insegnare, o che la

sperimentino durante la loro carriera. Come si può innescare, pertanto, questo circolo virtuoso? La proposta che si vuole avanzare è quella di utilizzare la metodologia della Formazione *Outdoor*, di cui se ne sono viste le principali caratteristiche e alcuni esempi del suo utilizzo nella formazione di educatori e insegnanti nel terzo capitolo.

In questo ultimo capitolo si intende quindi riflettere su quali potrebbero essere i benefici del suo impiego durante la formazione iniziale dei docenti, con particolare riferimento al loro profilo professionale. In questa sede, infatti, non ci si vuole soffermare sugli aspetti pratici di questa proposta, in quanto essi esulano dagli scopi del presente lavoro. L'obiettivo è quello di riflettere sulle caratteristiche dell'insegnante competente nell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile, e in che modo la FO può contribuire alla formazione di tale figura professionale. Innanzitutto, quindi, si offrirà un *framework* per le competenze del docente, facendo riferimento a diversi contributi teorici; in seguito, verranno inserite, all'interno di tale quadro, le competenze necessarie per l'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile, integrando i profili indicati da fonti normative e pedagogiche; infine, verranno evidenziate le competenze che possono essere attivate tramite la FO.

### *6.1 L'insegnante competente nell'educazione geografica outdoor allo sviluppo sostenibile*

Negli ultimi decenni diversi autori, sulla scia del dibattito sulla didattica per competenze, hanno proposto alcuni modelli di professionalità docente, cercando di far rientrare le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che vengono richiesti dall'insegnante moderno all'interno di schemi, sintetici ma a volte troppo astratti per poter avere risvolti pratici, o di liste, dettagliate ma non sempre sufficientemente esaustive. Per il presente lavoro si è svolta una ricerca bibliografica su alcune proposte di modelli di competenze (Felisatti, 2009; Franceschini, 2009; Fumarco, 2006; Margiotta, 1999; Pasquay e Wagner, 2006), che sono stati integrati fra loro e sintetizzati in un *framework* che prevede che l'insegnante sia:

- competente nei contenuti,
- competente nella didattica inclusiva,
- competente in ambito etico ed educativo,

- competente nella relazione con l'alunno,
- competente nella relazione con gli *stakeholder*,
- competente nella documentazione e comunicazione,
- competente nella riflessione e nella formazione,
- competente nella ricerca educativa.

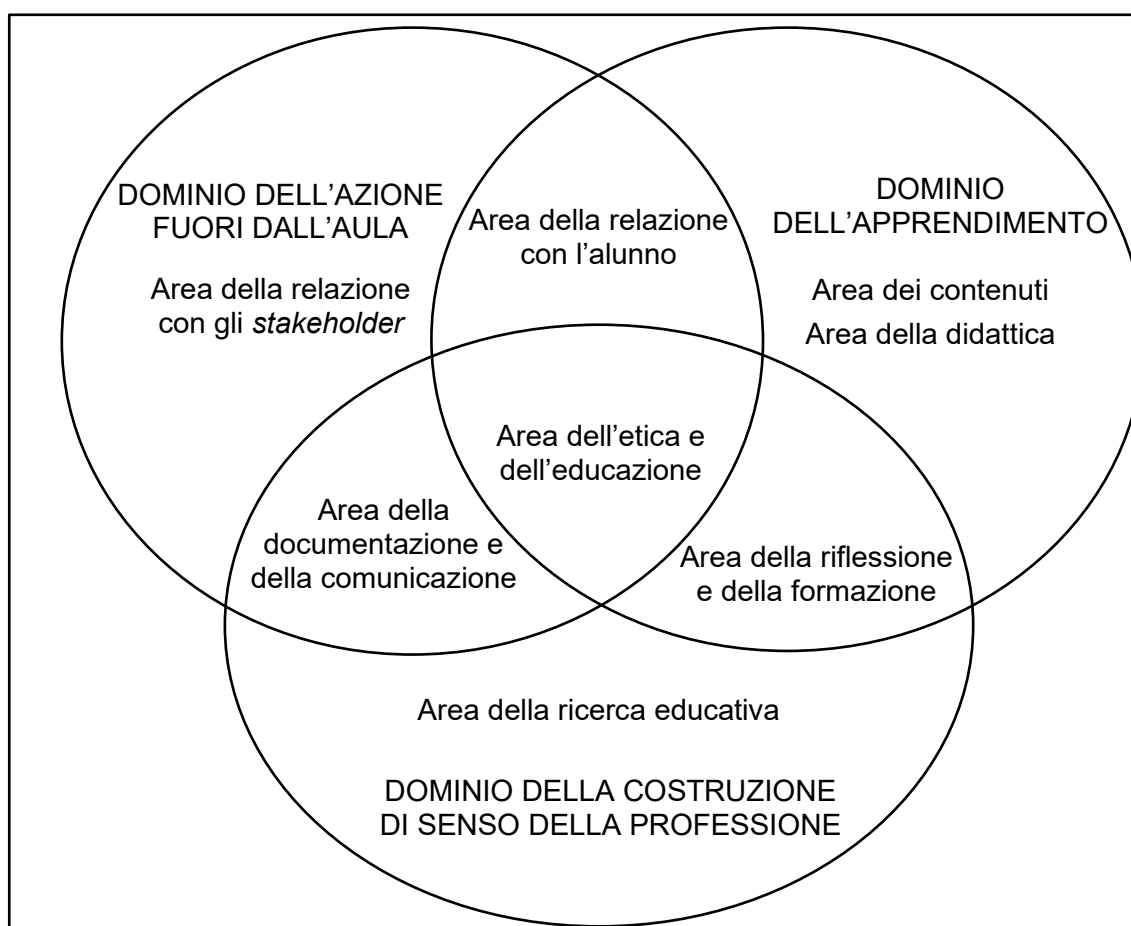
Si è utilizzata la formula "l'insegnante è competente in..." per evitare di stilare una "laundry list" di competenze (Wiek, Withycombe, & Redman, 2011), preferendo invece individuare delle aree di azione *in* cui il docente esercita la sua professionalità. In *Tabella 24* sono stati riassunti i risultati dell'analisi delle fonti, indicando i riferimenti di ciascuna area di azione ed eventuali modifiche.

Competenza nei contenuti	Presente in tutti gli autori.
Competenza nella didattica inclusiva	Presente in tutti gli autori; qui comprende anche le competenze gestionali (Margiotta, 1999) e quelle organizzative (Felisatti, 2009). Si è inoltre aggiunto un riferimento esplicito all'inclusività.
Competenza in ambito etico ed educativo	Presente in parte in Felisatti (2009), in parte in Perrenoud (2002).
Competenza nella relazione con l'alunno	Presente in tutti gli autori, a volte inclusa nella competenza didattica, altre volte in quella relazionale.
Competenza nella relazione con gli <i>stakeholder</i>	Sintesi di elementi presenti in tutti gli autori nella competenza relazionale, comunicativa o organizzativa.
Competenza nella documentazione e comunicazione.	Presente in tutti gli autori, anche se solitamente divisa: la documentazione sotto l'area didattica, la comunicazione a sé.
Competenza nella riflessione e nella formazione.	Sintesi di competenze presenti in Margiotta (1999) e in Pasquay e Wagner (2006).
Competenza nella ricerca educativa.	Presente in Felisatti (2009).

*Tabella 24: Riferimenti teorici delle aree di azione (qui indicate come competenze) formanti il framework di riferimento.*

Oltre a questi testi, sono state analizzate anche le dieci competenze indicate da Perrenoud (2002), le quali sono però state ritenute in parte superate (ad esempio, essendo le nuove tecnologie ormai strettamente interconnesse con qualsiasi area di azione non è più necessario dedicare una competenza specifica al loro utilizzo), in parte non sufficientemente esaustive, come è il caso per molti modelli sottoforma di liste (vi è una competenza riguardante la relazione con i

genitori, ma non una con il territorio, ad esempio). Tale autore, però, suddivide le sue dieci competenze in tre domini di azione professionale (ivi), che si è deciso qui di utilizzare per evidenziare le relazioni fra le aree di azione individuate, utilizzando un diagramma di Venn per sottolineare come alcune di esse si intrecciano con più di un dominio: in particolare, l'area dell'etica e dell'educazione ha a che fare con tutti e tre i domini. Tale schema è visibile in *Figura 21*.



*Figura 21: Le aree di azione dell'insegnante professionista, suddivise nei domini di azione di Perrenoud (2002).*

Come si può declinare, pertanto, questo *framework* nell'ottica dell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile? Iniziando dal dominio dell'apprendimento e, nello specifico, dall'area dei contenuti, si può affermare che l'insegnante competente in tale approccio didattico deve conoscere le finalità verso le quali si lavora, e quindi deve costruirsi un profilo dello studente competente, facendo riferimento alle tre dimensioni che costituiscono tale metodologia (la sostenibilità, la geografia e l'*Outdoor Education*). Nel presente lavoro sono già state citate diverse fonti che possono

essere utilizzate in tal senso: l'Unesco (2017) ha individuato le competenze chiave per la sostenibilità, declinandole in *learning objective* per ciascun SDG; l'IGU ha invece definito le competenze geografiche, anche nell'ottica dello sviluppo sostenibile (Haubrich, Reinfried, & Schleicher, 2007; IGU Commission on Geographical Education, 1992). Oltre a questo, bisogna anche conoscere il panorama normativo italiano, a partire dalle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, 2020a).

Come si è visto nel quinto capitolo, è inoltre utile saper fare riferimento a più di un paradigma della Geografia, e questo vale anche per l'area di azione della didattica inclusiva. In quest'ambito è importante saper attuare una didattica sul campo e utilizzare metodologie attive, quali l'esplorazione (Donadelli, 2017), e le ICT. Per l'OE si può far riferimento ad Antonietti, Bertolino, Guerra e Schenetti (2018), i quali individuano diverse caratteristiche che un'insegnante che vuole adottare tale approccio dovrebbe possedere. Nell'area didattica se ne possono inserire due: essere un "ricercatore attento", osservando l'ambiente come lo guardano gli alunni inesperti ma curiosi, sapendo però cogliere ciò che per loro è potenzialmente più interessante e utile da conoscere (*ivi*, p. 109); ed essere un "regista" capace di "generare connessioni tra dentro e fuori" e sapendo mettere in atto delle "attenzioni preventive" che gli permettano di intervenire senza inibire l'azione pericolosa, ma ri-orientandola (*ivi*, p. 109-110).

Nell'area della relazione dell'alunno, che non si esaurisce nel processo di insegnamento-apprendimento ma continua anche fuori dall'aula, si può inserire un'altra caratteristica indicata da Antonietti et al. , i quali, facendo riferimento a Bertolini (1999), affermano che il docente competente nell'OE dev'essere dotato di "entropatia" husserliana, ovvero la capacità di entrare autenticamente in relazione con l'altro. Questo aspetto diventa particolarmente importante perché le attività *outdoor* sono spesso luogo di emozioni forti (Rotondi, 2004), ed è quindi importante che l'adulto sia in grado di comprendere davvero ciò che il bambino prova per aiutarlo a gestire tali sensazioni e a sviluppare un atteggiamento positivo verso il lavoro nel territorio. È inoltre importante saper collegare le dimensioni dello sviluppo sostenibile alla quotidianità dello studente, dentro e fuori dal contesto scolastico, così che ciò che si fa a scuola venga costantemente rinforzato dall'esperienza.

Passando ora al dominio di azione fuori dall'aula e all'area della relazione con gli *stakeholder*, questi ultimi possono essere definiti come quei soggetti o enti, appartenenti al micro-, meso- o macrocontesto (Bronfenbrenner & Capurso, 2010) dell'alunno, che hanno un qualche interesse nel successo del processo di educazione dello studente. Gli *stakeholder* possono essere molti, ma nell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile si possono individuare quattro figure principali: la persona alla quale, in quanto referente di plesso, coordinatore di classe o anche Dirigente Scolastico, il docente fa riferimento in caso di eventuali problemi nel realizzare attività *outdoor*; i colleghi del *team* docente e del contesto scolastico; i genitori degli alunni; gli enti sul territorio. Queste persone possono rappresentare una risorsa a disposizione oppure un ostacolo da superare, a seconda delle competenze di collaborazione messe in campo.

Per quanto riguarda le prime due categorie di *stakeholder*, è importante saper collaborare nell'organizzazione e nella gestione di esperienze geografiche che facciano riferimento all'OE e all'ESD, eventualmente convincendo tali figure dei benefici di tale approccio e ricordando loro il principio della libertà d'insegnamento (Farné, 2018); inoltre, è utile creare con loro una comunità che apprenda insieme, sfruttando i vantaggi delle relazioni interpersonali nella formazione (McKeown & Down, 2022). Il docente competente deve saper rassicurare le famiglie, con autorevolezza, circa gli aspetti relativi alla sicurezza, l'efficacia di tali metodologie e la necessità del loro utilizzo. Infine, l'insegnante deve adottare un'ottica sistemica e un "inquiry stance" (Cochran-Smith & Lytle, 2009) per stringere relazioni proficue con gli enti locali così da poter far realizzare, agli alunni, azioni di miglioramento significative sul territorio.

L'area della comunicazione e della documentazione si colloca sia nel dominio dell'azione fuori dall'aula che in quello di costruzione di senso della professione, in quanto il docente deve saper dare un significato a ciò che si annota durante i processi di insegnamento-apprendimento e diffonderlo con gli *stakeholder* di riferimento. Antonietti et al. (2018) dicono che nella "didattica della natura" le competenze di osservazione e di documentazione sono particolarmente importanti. Si possono fornire alcuni motivi di tale affermazione, ragioni che sono anche quelle per cui tali capacità sono state collocate fra questi



domini: quando si utilizza un approccio *outdoor* per gli studenti è importante analizzare il territorio, segnarsi i risultati delle loro ricerche e inquadrarli in una cornice di significato prima di poter agire; per i docenti l'osservazione e la documentazione sono fondamentali per tenere traccia del percorso di crescita degli alunni. I risultati di questo processo vanno però comunicati ai rispettivi *stakeholder*: nel caso degli studenti questi ultimi sono gli enti locali con cui collaborano, per gli insegnanti sono invece le famiglie e gli alunni stessi.

Nel dominio della costruzione di senso della professione si colloca l'area della ricerca educativa, all'interno della quale l'insegnante deve saper realizzare percorsi di indagine che approfondiscano le tematiche relative all'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile: questo argomento verrà approfondito nel paragrafo 6.3. All'interno di questo dominio e in quello dell'apprendimento è presente l'area relativa alla riflessione e alla formazione, in quanto il docente deve saper compiere un'autoanalisi delle sue azioni educative per attribuirgli un significato e comprendere come migliorarsi tramite la formazione continua. In ambito OE Antonietti et al. (2018) pongono l'attenzione proprio sull'*expertise* e sulle metaconoscenze dell'insegnante competente in tale approccio: non è sufficiente sapere di cosa si parla, è importante riconoscere quando non si conosce abbastanza ed è quindi necessario approfondire le proprie competenze.

Infine, al centro dello schema in *Figura 21*, condivisa tra i tre domini, è presente l'area di azione in ambito etico ed educativo, in quanto fondamento di qualsiasi processo di insegnamento-apprendimento, di costruzione di senso della professione o di raccordo con i contesti fuori dall'aula. In tale ambito, l'insegnante competente nell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile deve conoscere le principali tematiche legate alla sostenibilità e sapere come metterle in relazione utilizzando una prospettiva geografica al fine di dare la possibilità ai ragazzi di discuterne insieme, adottando un atteggiamento non giudicante che dimostri agli studenti l'apertura e la disponibilità a cercare insieme delle soluzioni.

Il docente, inoltre, deve avere un "rapporto olistico" con l'esperienza nella natura, deve provare un "benessere fisico, emotivo e cognitivo" – raggiungibile tramite una sicura consapevolezza delle proprie emozioni quando ci si trova in tale ambiente – da trasmettere all'alunno (Antonietti et al., 2018, p. 111-112): si

tratta di quella “dimensione *outdoor*” già citata, che rende significativa l’OE in quanto permette di scoprire “il valore e il benessere del proprio ‘stare in ambiente’” (Farné, 2018, p. 38). Infine, è fondamentale che il docente abbia sviluppato un *agential realism* (Nicol, Rae, Murray, Higgins, & Smith, 2019), che gli permetta di superare la dicotomia umano - non umano, antropocentrismo – ecocentrismo, e un’etica della cura (*ivi*) che lo renda consapevole che prendersi cura della natura vuol dire prendersi cura di noi stessi, e viceversa: entrambi questi valori, infatti, sono alla base di un vero sviluppo sostenibile, e in quanto tali è necessario che vengano trasmessi alle future generazioni.

## 6.2 Il ruolo della Formazione Outdoor

Tutte le competenze indicate nel paragrafo 6.1 sono ovviamente solo una parte di quelle che servono all’insegnante competente: sono quelle necessarie ad attuare un’ESD tramite l’OE a partire da un approccio geografico. Molte di esse potrebbero essere più facilmente costruite dagli insegnanti se durante la formazione iniziale si adottasse un approccio *outdoor*, come sostiene l’ipotesi che è stata confermata dalla ricerca esposta nel quinto capitolo. In questo paragrafo si vuole quindi focalizzare l’attenzione su quali sono le capacità alle quali la FO potrebbe portare maggiori benefici.

Innanzitutto, tale approccio formativo permetterebbe ai docenti di imparare a stare bene nella natura, scoprendone i benefici e sviluppando una dimensione *outdoor* in sé stessi. Questo però può succedere solamente se l’esperienza è positiva – e anche in tal caso non è detto che accada – ed è quindi necessario porre particolare attenzione all’organizzazione di queste esperienze. Come si è visto nel terzo capitolo, Rotondi (2004) consiglia di trovare il giusto equilibrio tra la sensazione di sfida e la sicurezza percepita: i futuri insegnanti devono uscire dalla propria *comfort zone* senza però sentirsi in pericolo.

Rotondi (*ivi*) afferma anche che il principale beneficio della FO è lo sviluppo di abilità sociali e di competenze per la collaborazione. Questo aspetto è molto importante per l’educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile, in particolare per quanto riguarda l’imparare a cooperare con un *team* docente: anche solo per motivi di sicurezza è impossibile condurre un’attività improntata sull’OE da soli, ed è quindi necessario chiedere aiuto a qualcun altro. In questo modo, inoltre, si può condividere l’impegno richiesto, diminuendo i costi richiesti.

Infine, come si è affermato più volte, nella formazione iniziale le relazioni interpersonali sono molto importanti (McKeown & Down, 2022; Nicol et al., 2019), e la FO permette di imparare ad imparare insieme ad altri (Melotti & Cani, 2018): è ragionevole pensare che i docenti possano poi effettuare un *transfert* di tale competenza anche in altre situazioni formative.

Se l'esperienza di formazione si svolge lontano dal luogo di lavoro, inoltre, essa può diventare un'opportunità per costruire competenze organizzative: come sostengono Melotti e Cani (2018), la partecipazione ad un'attività di FO di più giorni lontana da casa inizia già dalla pianificazione degli spostamenti per arrivare al luogo previsto. Inoltre, tale aspetto permette anche di raffinare le proprie competenze geografiche e l'utilizzo delle ICT. Infine, anche questo incarico può essere occasione di raffinare le competenze di collaborazione se si incentiva il lavorare in gruppo per organizzare i trasporti (*ivi*).

Un'attività di FO può essere occasione per sviluppare le necessarie competenze didattiche *outdoor* in due modi. Il primo riguarda il modellamento di buone pratiche da parte del formatore: se quest'ultimo è efficace, i futuri docenti hanno la possibilità di apprendere tecniche e strategie utilizzabili in aula. Come riferiscono McKeown e Down (2022), quest'azione di modellamento è funzionale solamente se viene esplicitata: il formatore deve quindi avere l'accortezza di spiegare il perché delle sue scelte didattiche. La seconda modalità riguarda il fornire l'opportunità ai futuri insegnanti di sperimentare in prima persona l'approccio OE, ad esempio tramite laboratori di *microteaching*, che possono essere parte di un'esperienza di FO più ampia o possono essere il fulcro di un'attività incentrata solo su di essi.

Due aree di azione che possono essere approfondite dalla FO sono quelle relative alla documentazione e alla riflessione. Come esposto nel paragrafo 6.1, nelle attività *outdoor* il processo di osservare, prendere appunti e dare significato a ciò che è stato visto fuori dall'aula è fondamentale, in quanto esso è alla base delle azioni di miglioramento del territorio. Nel contesto scolastico queste azioni vengono svolte dagli studenti, ma è necessario che anche l'insegnante sia competente in tale ambito perché possa fungere da guida o attuare strategie di modellamento. Né la riflessione né, soprattutto, la documentazione sono però scontati nella FO: è necessario che l'organizzatore richieda l'attivazione di tali

processi e ne verifichi l'efficacia per fornire indicazioni ed eventuali obiettivi di miglioramento. Inoltre, può essere una buona pratica prevedere momenti di riflessione collettiva su ciò che viene fatto.

Infine, la FO può essere utilizzata per sviluppare quell'etica della cura necessaria allo sviluppo sostenibile (Nicol et al., 2019): facendo riflettere gli insegnanti sulle loro azioni verso l'ambiente naturale il formatore può aiutarli a diventare consci del fatto che prendersi cura di esso vuol dire prendersi cura di sé stessi, ed è questa consapevolezza che i docenti devono trasmettere ai loro studenti. Inoltre, partecipare attivamente ad azioni di miglioramento del territorio può far sì che i futuri insegnanti si rendano conto delle potenzialità trasformative dei processi educativi, e mantengano tale atteggiamento anche durante lo svolgimento della loro attività di educazione, rendendo così la loro professione una "activist profession": questa caratteristica viene indicata come la finalità verso la quale dovrebbe tendere la formazione per insegnanti (*ivi*, p. 20).

### *6.3 Possibili aree di ricerca futura*

A partire dal percorso svolto per la realizzazione di questa tesi è possibile immaginare quattro possibili indirizzi per la futura ricerca, inseribili nell'area di azione della ricerca educativa: due prevedono l'utilizzo delle metodologie qui descritte in ambiti più ampi, gli altri sono invece l'approfondimento di alcune tematiche emerse. Il primo riguarda l'indagine degli atteggiamenti degli insegnanti italiani verso altre discipline o nei confronti di metodologie innovative diverse attraverso metodi quanti-qualitativi. Se, come si è visto nell'ambito geografico, gli atteggiamenti dei docenti hanno una ricaduta sulla qualità della didattica della materia, è ipotizzabile che ciò sia vero anche per discipline diverse: sarebbe quindi utile comprendere come sono strutturate le dimensioni affettive, cognitive e comportamentali verso ambiti di studio diversi, quali sono i principali fattori che le influenzano e come sono migliorabili.

Un altro possibile percorso è quello relativo ai bisogni formativi primari degli insegnanti. Come si è visto, sia questo lavoro di ricerca che alcune fonti teoriche indicano come spesso i docenti dichiarino certe necessità che non sono però quelle alla base delle loro difficoltà. Ad esempio, nel quinto capitolo si è visto che gli insegnanti riportano di voler approfondire tematiche di carattere geografico quali il cambiamento climatico, ma allo stesso tempo richiedono che l'aspetto

contenutistico non soverchi quello metodologico: il bisogno formativo primario, in questo caso, riguarda l'ottenere strumenti per la formazione continua e strategie per affrontare tali questioni in classe. Svolgere questo lavoro di analisi dei bisogni esplicitati da docenti di altre discipline – o da insegnanti di sostegno – permetterebbe di migliorare la didattica di molte materie.

Per quanto riguarda l'approfondimento delle tematiche emerse durante questo percorso d'indagine, un argomento sicuramente molto importante riguarda la distanza fra le metodologie e gli strumenti che si desidererebbe utilizzare e quelli che vengono effettivamente usati in classe. Questo aspetto, qui discusso nell'ambito della didattica della Geografia nel paragrafo 5.3 e 5.4, è di fondamentale importanza: è inutile descrivere approcci educativi innovativi o inventare nuovi strumenti didattici se gli insegnanti non li possono utilizzare, pur volendo farlo. È necessario comprendere i motivi di tale distanza per comprendere come affrontarli, sapendo che probabilmente sarà necessario farlo da più prospettive: non solo formativa, ma anche politica, economica, ecc.

Infine, l'ultimo aspetto riguarda gli effetti della Formazione *Outdoor* sulle competenze e sugli atteggiamenti degli insegnanti, e il suo ruolo nella formazione iniziale e continua dei docenti. Questo percorso di ricerca è percorribile tramite la sperimentazione di una o più esperienze di FO con i docenti, indagando le loro competenze e atteggiamenti prima e dopo questo intervento. È però necessario che quest'ultimo sia di qualità e che rispetti le indicazioni fornite in quest'ultimo capitolo: in tal modo si potrà verificare se effettivamente tale approccio formativo è funzionale alla costruzione di un insegnante competente nell'educazione geografica *outdoor* allo sviluppo sostenibile, necessaria per il raggiungimento degli SDG e per la risoluzione dei *super-wicked problem* del nostro tempo.



## Bibliografia

- AA.VV. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*(numero speciale).
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474.
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299-327.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (A cura di), *The Handbook of Attitudes* (p. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (A cura di), *Handbook of social psychology* (p. 798-844). Worcester, Massachusetts: Clark University Press.
- 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 (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 101-118). Roma: Carocci.
- Balboni, P. E. (2000). Per una didattica umanistico - affettiva dell'italiano. In R. Dolci, & P. Celentin (A cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (II ed., p. 13-20). Roma: Bonacci.
- Bernardi, L. (2005). *Percorsi di ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Bertolini, P. (1999). *Il presente pedagogico*. Torino: Thélème.
- Bertolini, S. (2005). Introduzione. Gli eventi educativi nel territorio. In *Nuovi educatori ambientali /2. Esperienze seminariali nel Master in Educazione Ambientale* (p. 9-12). Bologna: Quaderni INFEA Emilia-Romagna 4.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bortolotti, A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone* (p. 61-80). Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U., & Capurso, M. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Bulmer, M. (1984). "The Polish Peasant in Europe and America": A Landmark of Empirical Sociology. In M. Bulmer, *The Chicago School of Sociology*.

- Institutionalization, Diversity and the Rise of Sociological Research* (p. 45-63). Chicago: University of Chicago Press.
- Carraro, A., & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene. Una guida introduttiva all'attività fisica*. Roma: Carocci.
- Carrera, P., Muñoz, D., Caballero, A., Fernández, I., & Albarracín, D. (2012). The present projects past behavior into the future while the past projects attitudes into the future: how verb tense moderates predictors of drinking intentions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1196-1200.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). Teacher Research as Stance. In S. E. Noffke, & B. Somekh (A cura di), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (p. 39-49). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (II ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. (2023). *Parere CSPI del 21 giugno 2023*. Approvato nella seduta plenaria n. 106.
- Coordinamento dei geografi per i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. (2011). *Osservazioni, raccomandazioni, suggerimenti per gli 8+1 cfu di Geografia*. Tratto da [aig.it/wp-content/uploads/2018/12/Coordinamento\\_geografi\\_lauree.pdf](http://aig.it/wp-content/uploads/2018/12/Coordinamento_geografi_lauree.pdf)
- Costanza, R., Fioramonti, L., & Kubiszewski, I. (2016). The UN Sustainable Development Goals and the dynamics of well-being. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 59.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (III ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Vecchis, G. (2011). *Didattica della geografia. Teoria e prassi*. Torino: UTET Università.
- Dematteis, G. (2008). *Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche*. Lectio magistralis, Università di Torino.
- Donadelli, G. (2017). Esplorare con la geografia. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. de Lucia (A cura di), *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze* (p. 147-158). Milano: FrancoAngeli.
- Donadelli, G., Labate, E., Rocca, L., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2012). Insegno bene geografia perché mi piace. *Psicologia e scuola*, 32, 10-17.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Forth Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P.



- Zanna (A cura di), *The Handbook of Attitudes* (p. 743-767). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Economist Intelligence Unit. (2023). *Democracy Index 2022: Frontline democracy and the battle for Ukraine*. Tratto da [pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/DI-final-version-report.pdf](https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/DI-final-version-report.pdf)
- Education Scotland. (2023). *A summary of learning for sustainability resources*. Tratto da Sito web governativo di Education Scotland: [education.gov.scot/resources/a-summary-of-learning-for-sustainability-resources/](https://education.gov.scot/resources/a-summary-of-learning-for-sustainability-resources/)
- Farné, R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 25-44). Roma: Carocci.
- Farné, R., & Agostini, F. (2014). Introduzione. Necessità e scientificità dell'Outdoor education. In R. Farné, & F. Agostini (A cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (p. 9-14). Parma: Spaggiari.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). Introduzione: I bisogni educativi naturali. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 13-25). Roma: Carocci.
- Felisatti, E. (2009). L'insegnante ricercatore. In E. Felisatti, & R. Clerici (A cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica* (p. 15-22). Padova: CLEUP.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian journal of special education for inclusion*, 53-66.
- Franceschini, G. (2009). Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica. In A. Agosti, G. Franceschini, & M. Galanti (A cura di), *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli* (p. 164-235). Bologna: CLUEB.
- Fumarco, G. (A cura di). (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci.

- Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, 25(5), 573-581.
- Giannini, S. (2021). Prefazione. In Unesco, *Educazione allo Sviluppo Sostenibile. Una tabella di marcia*. Tratto da [unesco.it/it/TemilnEvidenza/Detail/52](https://unesco.it/it/TemilnEvidenza/Detail/52)
- 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*, 3(4), 33-39.
- Giorda, C. (2012). Quale geografia nella preparazione universitaria dei futuri insegnanti? In R. Morri (A cura di), *Insegnare il mare. Paesaggi costieri e vocazioni marittime* (p. 117-119). Roma: Carocci.
- Giorda, C. (2016). Approccio sistemico e competenze geografiche. Potenzialità e limiti della dichiarazione di Lucerna sull'educazione geografica allo sviluppo sostenibile. In M. Bergaglio (A cura di), *La sostenibilità. Declinazioni scientifiche e didattiche*. (p. 83-94). Milano-Udine: MIMESIS.
- Giorda, C., & di Palma, M. T. (2010). 'Le Linee Guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile': un ruolo importante per la Geografia. *Ambiente Società Territorio*, 2, 23-25.
- Gisotti, M., Mayer, M., Alemanno, M., Lo Iacono, G., Consoli, V., De Chiara, L., . . . . . Vicenti, E. (2016). Tavolo 2 - Agenda 2030: Educazione allo sviluppo sostenibile, modelli innovativi di impresa e di consumo. Documento finale. *Conferenza nazionale educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile - Stati generali dell'ambiente*. Tratto da [mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione\\_ambientale/documento\\_tavolo2\\_svilupposostenibile\\_rev7.pdf](https://mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/documento_tavolo2_svilupposostenibile_rev7.pdf)
- Gola, G., & Rocca, L. (2021). Place-Based Education: An Educational Approach Inside Local Place. *Global Education Review*, 8(2-3), 81-91.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Haubrich, H., Reinfried, S., & Schleicher, Y. (2007). Lucerne Declaration On Education For Sustainable Development. In S. Reinfried, Y. Schleicher, & A. Rempfler (A cura di), *Geographical Views on Education for Sustainable Development* (p. 243-250). IGU Commission on Geographical Education.
- IGU Commission on Geographical Education. (1992). *International Charter on Geographical Education*. International Geographical Union. Tratto da [igu-cge.org/1992-charter](https://igu-cge.org/1992-charter)
- IGU Commission on Geographical Education. (2016). *International Charter on Geographical Education*. International Geographical Union. Tratto da [igu-cge.org/2016-charter/](https://igu-cge.org/2016-charter/)

- Indire. (2017). *Manifesto delle Piccole Scuole*. Tratto da Sito web della rete nazionale di Piccole Scuole: [piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/MANIFESTO\\_PICCOLE-SCUOLE\\_WEB\\_OK.pdf](http://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/MANIFESTO_PICCOLE-SCUOLE_WEB_OK.pdf)
- INVALSIopen. (2020). *Educazione alla sostenibilità, un'area di apprendimento trasversale*. Tratto da [invalsiopen.it/educazione-sostenibilita-apprendimento-trasversale/](http://invalsiopen.it/educazione-sostenibilita-apprendimento-trasversale/)
- Jia, L., & Smith, E. (2013). Distance makes the metaphor grow stronger: a psychological distance model of metaphor use. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(3), 492-497.
- Jung, C. G. (2017). *Psychological Types*. (H. G. Baynes, & R. F. Hull, Trad.) Oxon-New York: Routledge.
- Kalinoski, Z. T., D., S.-J., J., P. E., A., L. K., J., S., & A., B. N. (2013). A meta-analytic evaluation of diversity training outcomes. *Journal of Organizational Behavior, 34*(8), 1076-1104.
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (A cura di), *Psychology: A study of a science* (p. 423-475). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research, 1-19*.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1121-1134.
- Kuhn, T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of Education for Sustainable Development, 10*(2), 226-242.
- Ledgerwood, A., Trope, Y., & Chaiken, S. (2010). Flexibility now, consistency later: Psychological distance and construal shape evaluative responding. *Journal of Experimental Social Psychology, 99*(1), 32-51.
- LeDoux, J. (1998). Fear and the brain: where have we been, and where are we going? *Biological Psychiatry, 44*(12), 1229-1238.
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology, 45*(2), 152-168.

- Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: a test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5-18.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Magnaghi, A. (2001). Una metodologia analitica per la progettazione identitaria del territorio. In A. Magnaghi (A cura di), *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*. (p. 13-51). Firenze: Alinea.
- Margiotta, U. (A cura di). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marta, M. (2012). L'ambiente come laboratorio didattico. In R. Morri (A cura di), *Insegnare il mare. Paesaggi costieri e vocazioni marittime* (p. 261-270). Roma: Carocci.
- Maurer, M., & Bogner, F. X. (2019). How freshmen perceive environmental education (EE) and education for sustainable development (ESD). *PLoS ONE*, 14(1). Tratto da doi.org/10.1371/journal.pone.0208910
- McKeown, R. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Tratto da esdtoolkit.org
- McKeown, R., & Down, L. (2022). A Critical Reflection on Online Teaching for Sustainability. *Sustainability*(14).
- McKeown, R., & Hopkins, C. A. (2003). EE ≠ ESD: Diffusing the Worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117.
- McKeown, R., & Hopkins, C. A. (2005). EE and ESD: Two Paradigms, One Crucial Goal. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(3), 221-224.
- McKeown, R., & Hopkins, C. A. (2007). Moving Beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 17-26.
- Melotti, G., & Cani, D. (2018). Appendice. L'educatore prende il largo: la barca a vela come laboratorio di formazione. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 241-264). Roma: Carocci.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Miles, E., & Crisp, R. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3-26.

- Minca, C. (2022). *Appunti di Geografia*. Milano: Wolters Kluwer Italia.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2017). *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile*. Delibera CIPE 108/2017. Tratto da [mase.gov.it/sites/default/files/archivio\\_immagini/Galletti/Comunicati/sns\\_vs\\_ottobre2017.pdf](http://mase.gov.it/sites/default/files/archivio_immagini/Galletti/Comunicati/sns_vs_ottobre2017.pdf)
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2016). Carta dell'educazione ambientale. *Conferenza nazionale educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile - Stati generali dell'ambiente*. Tratto da [mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/carta\\_integrale.pdf](http://mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/carta_integrale.pdf)
- Ministero dell'Istruzione. (2020a). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Allegato A al DM n. 35/2020.
- Ministero dell'Istruzione. (2020b). *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica*. Allegato B del DM n. 35/2020.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Formazione dei docenti in servizio - anno scolastico 2022/2023*. Nota ministeriale prot. n. 45528.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2017). *Piano per l'Educazione alla Sostenibilità*. Tratto da [slideshare.net/miursocial/piano-per-leducazione-alla-sostenibilit-78344980](https://slideshare.net/miursocial/piano-per-leducazione-alla-sostenibilit-78344980)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2009). *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Nota ministeriale prot. n. 3337.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2010). *Protocollo d'Intesa*. Tratto da [archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/Ambiente\\_definitivo.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/Ambiente_definitivo.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2014). *Linee guida per l'educazione ambientale e alla sostenibilità*. Tratto da [mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE\\_GUIDA.pdf](http://mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2018). *Protocollo d'Intesa*. Tratto da

mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione\_ambientale/p  
rotocollo\_miur\_mattm\_06\_12\_2018.pdf

- Moro, F. (2004). *Linguaggi della geo-graficità nella Scuola Primaria*. Padova: CLEUP.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*(40), 120-123.
- Nazioni Unite. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Risoluzione dell'Assemblea Generale: A/70/L/1. Tratto da [un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](http://un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)
- Nicol, R., Higgins, P., Ross, H., & Mannion, G. (2007). *Outdoor Education in Scotland: A Summary of Recent Research*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland.
- Nicol, R., Rae, A., Murray, R., Higgins, P., & Smith, H. (2019). How can Initial Teacher Education tackle “Super-wicked” Problems? *Scottish Educational Review*, 51(1), 17-29.
- Niemeyer, A. H. (1883). *Principi fondamentali dell'educazione e dell'istruzione*. Torino: Tarizzo.
- Orizzonte scuola. (2023, marzo 8). *8 docenti su 10 in Italia sono donne, percentuale in aumento. Fenomeno che non riguarda soltanto l'Infanzia e la Primaria*. Tratto da Orizzontescuola: [orizzontescuola.it/8-docenti-su-10-in-italia-sono-donne-percentuale-in-aumento-fenomeno-che-non-riguarda-soltanto-linfanzia-e-la-primaria/](http://orizzontescuola.it/8-docenti-su-10-in-italia-sono-donne-percentuale-in-aumento-fenomeno-che-non-riguarda-soltanto-linfanzia-e-la-primaria/)
- Osti, P. (2019). Mariniamo la scuola, gli studenti in barca a vela. *Il Bo Live*. Tratto da [ilbolive.unipd.it/index.php/it/news/mariniamo-scuola-studenti-barca-vela](http://ilbolive.unipd.it/index.php/it/news/mariniamo-scuola-studenti-barca-vela)
- Oswald, F. L., Mitchell, G., Blanton, H., Jaccard, J., & Tetlock, P. E. (2015). Using the IAT to predict ethnic and racial discrimination: small effect sizes of unknown societal significance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 562-571.
- Oyamot, C., Fisher, E., Deason, G., & Borgida, E. (2012). Attitudes toward immigrants: the interactive role of the authoritarian predisposition, social norms, and humanitarian values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 97-105.
- Pasquay, L., & Wagner, M. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in videoformazione. In M. Altet, E. Charlier, L. Pasquay, & P. Perrenoud (A cura di), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Pioletti, A. (2012). La geografia nella formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. In R. Morra (A cura di), *Insegnare il mare. Paesaggi costieri e vocazioni marittime* (p. 124-128). Roma: Carocci.
- Plutino, A. (2012). Rinnovare l'insegnamento della geografia: qualche riflessione a partire da una sperimentazione formativa. In R. Morra (A cura di), *Insegnare il mare. Paesaggi costieri e vocazioni marittime* (p. 129-132). Roma: Carocci.
- Pradhan, P., Costa, L., Rybski, D., Lucht, W., & Kropp, J. P. (2017). A Systematic Study of Sustainable Development Goal (SDG) Interactions. *Earth's Future*, 5(11), 1169-1179.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury: Field Studies Council / National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rio+20 Education Group. (2012). *The education we need for the world we want*. Tratto da [rio20.net/en/propuestas/the-education-we-need-for-the-world-we-want/](http://rio20.net/en/propuestas/the-education-we-need-for-the-world-we-want/)
- Rittel, H. W., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Rocca, L. (2010a). Educazione «al», «nel», «per» il territorio. *Quaderni del Dipartimento di Geografia, Università di Padova*, 25, 105-119.
- Rocca, L. (2010b). Geografia? Sì grazie. *La Vita Scolastica*, 13, 19-21.
- Rocca, L. (2010c). La geografia vista da dentro la scuola. *Ambiente società territorio*, 2, 26-31.
- Rocca, L. (2012a). Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia. *Il bollettino di Clio*, XIII(0), 9-14.
- Rocca, L. (2012b). La dimensione del laboratorio per la formazione degli insegnanti. In R. Morra (A cura di), *Insegnare il mare. Paesaggi costieri e vocazioni marittime* (p. 133-139). Roma: Carocci.
- Rocca, L. (2012c). Il ruolo delle credenze degli insegnanti tra ricerca e didattica geografica. In G. Bandini (A cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia* (p. 163-182). Firenze: Firenze University Press.
- Rocca, L., & Donadelli, G. (2013). Small steps of Agenda 21. Good Practices of Education for Sustainable Development in Nursery Schools. *Tendințe Actuale În Predarea Și Învățarea Geografiei*, 11, 346-364.

- Rocca, L., Donadelli, G., & Ziliotto, S. (2012). Let's Plan the School Garden: A Participatory Project on Sustainability in a Nursery School in Padua. *RIGEO*, 2(2), 220-243.
- Rocca, L., Donadelli, G., & Rocca, L. (2011). Abbiamo marinato la scuola. Insegnare il mare, in mare attraverso il mare. *Paesaggi costieri e vocazioni marittime. Scale geografiche a confronto*. Civitavecchia: Associazione Italiana Insegnanti di Geografia. Comando Generale del Corpo delle Capitanerie di Porto Guardia Costiera. Tratto da [aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/CN2011\\_Rocca.pdf](http://aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/CN2011_Rocca.pdf)
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioural Components of Attitudes. In M. J. Rosenberg, & C. I. Hovland (A cura di), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- Ross, H., Higgins, P., & Nicol, R. (2007). Outdoor study of nature: teachers motivations' and contexts. \*Scottish Educational Review\*. *Scottish Educational Review*, 39(2), 160-172.
- Rotondi, M. (2002). Apprendimento emotivo. *For Rivista per la formazione*, 52, 55-62.
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: FrancoAngeli.
- Rotondi, M. (2017a). Scheda di approfondimento online: Le tipologie di Formazione Outdoor. In *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola. Tratto da [nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/19-indoor-e-outdoor/la-tipologia-di-formazione-outdoor/](http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/19-indoor-e-outdoor/la-tipologia-di-formazione-outdoor/)
- Rotondi, M. (2017b). Scheda di approfondimento online: Archetipi della natura della formazione outdoor. In F. Bochicchio, & P. Rivoltella (A cura di), *L'agire organizzativo*. Brescia: La Scuola. Tratto da [nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/19-indoor-e-outdoor/archetipi-della-natura-della-formazione-outdoor/](http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/19-indoor-e-outdoor/archetipi-della-natura-della-formazione-outdoor/)
- Santi, M. (2015, giugno). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium educationis*(Anno XVI, n. 2), p. 103-114. Tratto da [ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2202](http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2202)
- Scalabrino, C., Navarrete, A. S., & Oliva, J. M. (2022). A theoretical framework to address education for sustainability for an earlier transition to a just, low carbon and circular economy. *Environmental Education Research*, 28(5), 735-766.



- Schérer, R., & Hocquenghem, G. (1979). *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Schlösser, T., Dunning, D., Kerri, J. L., & Kruger, J. (2013). How unaware are the unskilled? Empirical tests of the “signal extraction” counterexplanation for the Dunning–Kruger effect in self-evaluation of performance. *Journal of Economic Psychology*, 39, 85-100.
- Semken, S., & Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place-based science teaching. *Science Education*, 92(6), 1042-1057.
- Sen, A. (1983). Development: Which Way Now? *The Economic Journal*, 93(372), 745-762.
- Tan, Y., & Atencio, M. (2016). Unpacking a place-based approach – “What lies beyond?” Insights drawn from teachers' perceptions of Outdoor Education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 25-34.
- Tannenbaum, M. B., Hepler, J., Zimmerman, R. S., Saul, L., Jacobs, S., Wilson, K., & Albarracín, D. (2015). Appealing to fear: a meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories. *Psychiatric Bulletin*, 141(6), 1178-1204.
- Thibodeau, P., Crow, L., & Flusberg, S. (2017). The metaphor police: a case study of the role of metaphor in explanation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(5), 1375-1386.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. W. (1918). Methodological note. In W. I. Thomas, & F. W. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America* (p. 1-86). Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Sociology*(33), 529-554.
- Traversari, P. P. (2012). «Conoscere il territorio attraverso il corpo»: La formazione outdoor nella scuola secondaria di II grado. In G. Bandini (A cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia* (p. 263-276). Firenze: Firenze University Press.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: UNICOPLI.
- Turco, A. (2002). Introduzione. In *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi* (p. 7-49). Parma: Diabasis.
- Tyson, M., Covey, J., & Rosenthal, H. E. (2014). Theory of planned behavior interventions for reducing heterosexual risk behaviors: a meta-analysis. *Health Psychology*, 33(12), 1454-1467.

- Unesco. (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: the DESD at a glance*. Tratto da [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629)
- Unesco. (2014). *Unesco roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Tratto da [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514)
- Unesco. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Tratto da [unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444)
- Unesco. (2021). *Educazione allo Sviluppo Sostenibile. Una tabella di marcia*. Tratto da [unesco.it/it/TemiInEvidenza/Detail/52](https://unesco.it/it/TemiInEvidenza/Detail/52)
- Wakslak, C., Liberman, N., & Trope, Y. (2007). Construal levels and psychological distance: effects on representation, prediction, evaluation, and behavior. *Journal of Consumer Psychology, 17*(2), 83-95.
- Wicker, A. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues, 25*, 41-78.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*(6), 203-218.
- Wolsko, C., Ariceaga, H., & Seiden, J. (2016). Red, white, and blue enough to be green: effects of moral framing on climate change attitudes and conservation behaviors. *Journal of Experimental Social Psychology, 65*, 7-19.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal, & A. W. Kruglanski (A cura di), *The social psychology of knowledge* (p. 315-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zeithmal, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (2000). *Servire qualità*. Milano: McGraw-Hill.

## Allegati

### *Allegato 1 – Il questionario*

#### *Sezione 1 – Introduzione e dati biografici*

Grazie di voler partecipare a questo progetto di ricerca!

Sono Enrico Forcher, laureando in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova. Sto svolgendo un percorso di tesi, insieme al professor Felisatti e alla professoressa Rocca, riguardo gli effetti della formazione iniziale sulle competenze e sugli atteggiamenti degli insegnanti nell'ambito dell'insegnamento della Geografia.

Lo scopo di questa ricerca è quello di comprendere come migliorare la formazione iniziale degli insegnanti e quindi come migliorare, indirettamente, l'insegnamento della Geografia.

Il questionario è **completamente anonimo** (viene richiesta la *mail* solamente per evitare risposte doppie, ma l'indirizzo non verrà salvato) e **richiede 10 minuti circa** per essere compilato.

Al termine del questionario sarà presente un box per lasciare la propria *mail* nel caso si fosse interessati a partecipare ad una breve intervista per approfondire le tematiche trattate.

Il questionario è rivolto a tutti gli insegnanti, di qualsiasi materia.

Nel caso ne volessi sapere di più in merito al progetto di ricerca puoi contattarmi al mio indirizzo *email*: [enrico.forcher@studenti.unipd.it](mailto:enrico.forcher@studenti.unipd.it) .

In questa **prima sezione** troverai alcune domande di carattere biografico. Molte sono opzionali: quelle obbligatorie sono segnate con un asterisco rosso.

N.B.: un asterico (\*) indica una domanda obbligatoria.

#### **1.1 Anno di nascita**

*Risposta breve*

#### **1.2 Genere**

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non specificarlo
- Altro

#### **1.3 Domicilio**

- Provincia di Belluno
- Provincia di Padova
- Provincia di Rovigo
- Provincia di Treviso
- Provincia di Venezia
- Provincia di Verona
- Provincia di Vicenza
- Altra Regione italiana
- Estero

#### **1.4 Ultimo titolo di studio conseguito \***

N.B.: Se si è attualmente studenti o studentesse NON indicare ciò che si sta frequentando adesso. È necessario segnare l'ultimo titolo di studio effettivamente portato a termine e conseguito.

- Liceo psico-pedagogico / Liceo Scienze Umane / Magistrali
- Altra scuola secondaria di secondo grado / scuola superiore
- Scienze della Formazione Primaria
- Altra laurea triennale nell'area di Educazione e Formazione
- Altra laurea magistrale nell'area di Educazione e Formazione
- Altra laurea triennale
- Altra laurea magistrale
- Altro

1.5 Sei un\* **student\*** di Scienze della **Formazione Primaria**? \*

- Sì
- No

1.6 Se sei laureat\* o sei un\* student\*, **presso quale Ateneo** hai conseguito l'ultimo titolo di studi o sei attualmente iscritt\*?

- Padova
- Verona
- Udine
- Altro Ateneo italiano
- Altro Ateneo estero
- Altro

1.7 **Insegni o hai mai insegnato** a scuola? \*

- Sì, insegno tutt'ora con un contratto a tempo indeterminato (posto di ruolo)
- Sì, insegno tutt'ora con un contratto a tempo determinato
- Ho insegnato in passato, ora non insegno
- Non ho mai insegnato ma sto cercando di iniziare entro quest'anno scolastico
- Lavoro o ho lavorato nel mondo della scuola, ma non come insegnante
- Non lavoro e non ho mai lavorato a scuola

1.8 Hai familiarità con il concetto di **Outdoor Education**?

- Sì
- No

1.9 Da student\*, hai mai fatto **esperienza di Outdoor Education**? \*

N.B.: L'*Outdoor Education* è una metodologia didattica innovativa che propone di far compiere agli alunni esperienze educative all'aperto, a contatto con la natura, l'ambiente e il territorio.

- Sì, all'Università
- Sì, durante il mio percorso scolastico
- No, mai

*Chi ha selezionato una delle prime tre opzioni della domanda 1.7 ha proseguito il questionario andando alla sezione 2; gli altri sono andati alla sezione 0 (Conclusioni).*

## Sezione 2 – Esperienza formativa e di insegnamento

In questa seconda sezione troverai prima alcune domande relative alla tua esperienza a scuola come insegnante, successivamente ti verrà chiesto se in passato hai mai seguito degli insegnamenti all'Università o dei corsi di formazione con la professoressa Lorena Rocca.

### 2.1 Da **quanti anni** insegni?

N.B.: considerare **sia** gli anni di supplenza **sia** gli anni di insegnamento di ruolo, **non** il tirocinio.

- Inizio ora il mio primo anno in assoluto
- Da 1 a 5 anni
- Da 6 a 10 anni
- Da 11 a 20 anni
- Da 20 a 30 anni
- Più di 30 anni

### 2.2 In **quale grado scolastico** insegni o hai insegnato? \*

N.B.: è possibile inserire più di una risposta se si ha esperienza in più di un grado scolastico (ad es., se in passato si insegnava all'asilo e ora alle elementari, si può segnare sia "scuola dell'infanzia" che "scuola primaria). **Non** considerare il tirocinio.

- Nidi o altro servizio educativo per l'infanzia (sezioni primavera, centri gioco...)
- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria
- Scuola secondaria di I grado
- Scuola secondaria di II grado
- Università (in quanto tutor coordinatore/organizzatore per Scienze della Formazione Primaria)
- Università (in quanto assistente o docente)
- Altro

### 2.3 Insegni o hai mai insegnato **Geografia**? \*

N.B.: anche all'interno di altre materie scolastiche, ad es. GeoStoria

- Sì, la insegno tutt'ora
- Sì, l'ho insegnata nel recente passato (ultimi dieci anni)
- Sì, l'ho insegnata in passato (più di dieci anni fa)
- No, non la insegno e non l'ho mai insegnata

### 2.4 Come insegnante, sei mai **entrat\*** in contatto con l'**Outdoor Education**? \*

- Sì, ho realizzato percorsi didattici di *Outdoor Education*
- Mi sono informat\* a riguardo (tramite conferenze, corsi di aggiornamento, libri...) ma non ho realizzato nulla a scuola

- No, ho solo sentito parlare di tale argomento
- Non ne ho mai sentito parlare

2.5 Hai mai seguito un **corso** (di aggiornamento o all'Università) di **Didattica della Geografia** (o simili) con la **professoressa Lorena Rocca**? \*

- Sì, ho frequentato le sue lezioni durante Scienze della Formazione Primaria
- Sì, ho dato il suo esame da non frequentante durante Scienze della Formazione Primaria
- Ho frequentato un corso di Didattica della Geografia con la professoressa Rocca
- Non ho mai seguito un corso di Didattica della Geografia (o simili) della professoressa Rocca

2.6 Hai frequentato il **laboratorio** di Fondamenti e Didattica della Geografia relativo al corso di Scienze della Formazione Primaria della **professoressa Lorena Rocca**?

- Sì, ho frequentato il laboratorio relativo al corso della professoressa Rocca
- Ho frequentato un laboratorio di Didattica della Geografia, ma non era attinente al corso della professoressa Rocca
- No, non ho mai frequentato alcun laboratorio di Didattica della Geografia

2.7 Hai mai partecipato all'**esperienza in barca a vela** (chiamato anche 'Mariniamo la scuola') con la **professoressa Lorena Rocca**? \*

- Sì, ho preso parte a tale esperienza
- No, non ho preso parte a tale esperienza

*Chi ha selezionato una delle prime tre opzioni della domanda 2.3 è andato alla sezione 3B e ha seguito il percorso B; gli altri sono andati alla sezione 3° e hanno seguito il percorso A.*

*Nelle sezioni dalla 3A alla 5A e dalla 3B alla 5B gli item delle diverse domande erano ogni volta riordinati casualmente.*

### **Sezione 3A – Dimensione affettiva**

In questa terza sezione ti saranno poste delle domande riguardanti la tua esperienza personale con la Geografia.

In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo **in orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

3A.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Geografia.

- a) La geografia è interessante
- b) La geografia è appassionante

- c) A scuola la Geografia era una delle mie discipline preferite
- d) Ho avuto un ottimo rapporto con i miei insegnanti di Geografia all'asilo o alle elementari
- e) Ho avuto un ottimo rapporto con i miei docenti durante le medie e le superiori
- f) Trovo interessante analizzare un paesaggio naturalistico
- g) Mi è piaciuto o mi sarebbe piaciuto apprendere la Geografia fuori dall'aula scolastica

#### Sezione 4A – Dimensione cognitiva

In questa terza sezione ti verrà chiesto di esplicitare le tue opinioni in merito alla Geografia.

In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo **in orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

4A.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Geografia.

- a) È importante conoscere la geografia del proprio territorio
- b) È importante conoscere la geografia mondiale
- c) La Geografia è spesso utile nel quotidiano
- d) La Geografia è una disciplina complessa
- e) La Geografia ha un carattere fortemente interdisciplinare

4A.2 Indica quelli che sono i **3 principali oggetti di studio della Geografia**, secondo te<sup>26</sup>.

- Come la natura influenza l'agire umano
- Come rendere il territorio più efficiente
- Le rappresentazioni oggettive del territorio: mappe, piante...
- Come geografia e cultura interagiscono fra di loro
- Il paesaggio naturale e antropico
- La regione fisica e politica
- Come agire sul territorio per risolvere problemi sociali
- Le rappresentazioni soggettive dei luoghi: poesie, dipinti...
- La relazione fra vissuto geografico di un autore e il suo pensiero

#### Sezione 5A - Dimensione delle azioni

In questa terza sezione sono presenti alcune domande riguardanti le tue azioni a carattere geografico.

In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo **in orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

---

<sup>26</sup> Nel caso che il soggetto non avesse selezionato esattamente tre elementi, sarebbe apparso questo messaggio: "Per favore selezionare tre elementi che sono oggetto di studio della Geografia"

5A.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione**.

- a) Se posso, preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte
- b) Preferisco visitare una mostra di fotografie paesaggistiche piuttosto che di ritratti
- c) Preferisco leggere una descrizione scientifica di un paesaggio rispetto ad un testo poetico a riguardo
- d) A scuola preferisco uscire dall'aula (ad es. in gita) rispetto al rimanere in classe

5A.2 Utilizzando una scala da 1 (mai) a 6 (molto spesso), **indica quanto frequentemente compi le seguenti azioni**.

- a) Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia
- b) Contribuire al miglioramento del territorio locale
- c) Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico
- d) Esplorare il territorio circostante
- e) Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti

### Sezione 3B – Dimensione affettiva

In questa terza sezione ti saranno poste delle domande riguardanti la tua esperienza personale con la Geografia e la sua Didattica.

In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo in **orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

3B.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Geografia.

- a) La geografia è interessante
- b) La geografia è appassionante
- c) A scuola la Geografia era una delle mie discipline preferite
- d) Ho avuto un ottimo rapporto con i miei insegnanti di Geografia all'asilo o alle elementari
- e) Ho avuto un ottimo rapporto con i miei docenti durante le medie e le superiori
- f) Trovo interessante analizzare un paesaggio naturalistico
- g) Mi è piaciuto o mi sarebbe piaciuto apprendere la Geografia fuori dall'aula scolastica

3B.2 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Didattica della Geografia

- a) Insegnare Geografia è stimolante per me
- b) Quando insegno Geografia sono efficace
- c) Provo sicurezza nell'insegnare Geografia
- d) Insegnare Geografia è stressante
- e) Insegnare Geografia è frustrante



3B.3 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), **indica quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante le uscite didattiche (ad es. gite)

- a) Portare i bambini fuori dall'aula è stimolante per me
- b) Sento che le mie azioni hanno un impatto maggiore quando porto i bambini fuori dall'aula
- c) Provo sicurezza nel portare i bambini fuori dall'aula (es. in gita)
- d) Portare i bambini fuori dall'aula (es. in gita) è stressante per me
- e) Portare i bambini fuori dall'aula (es. in gita) è frustrante per me

3B.4 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante l'*Outdoor Education*

N.B.: se non si ha esperienza diretta con la *Outdoor Education*, immaginarsi cosa si proverebbe se si dovesse attuarla.

- a) Trovo che l'*Outdoor Education* sia stimolante per me
- b) Sento che le mie azioni hanno un impatto maggiore quando propongo attività di *Outdoor Education*
- c) Provo sicurezza nel proporre attività di *Outdoor Education*
- d) Trovo l'*Outdoor Education* stressante da proporre
- e) Provo scetticismo nei confronti dell'*Outdoor Education*

#### Sezione 4B – Dimensione cognitiva

In questa terza sezione ti verrà chiesto di esplicitare le tue opinioni in merito alla Geografia e la sua Didattica.

In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo **in orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

4B.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Geografia.

- a) È importante conoscere la geografia del proprio territorio
- b) È importante conoscere la geografia mondiale
- c) La Geografia è spesso utile nel quotidiano
- d) La Geografia è una disciplina complessa
- e) La Geografia ha un carattere fortemente interdisciplinare

4B.2 Indica quelli che sono i **3 principali oggetti di studio della Geografia**, secondo te<sup>27</sup>.

- Come la natura influenza l'agire umano
- Come rendere il territorio più efficiente
- Le rappresentazioni oggettive del territorio: mappe, piante...
- Come geografia e cultura interagiscono fra di loro
- Il paesaggio naturale e antropico

---

<sup>27</sup> Nel caso che il soggetto non avesse selezionato esattamente tre elementi, sarebbe apparso questo messaggio: "Per favore selezionare tre elementi che sono oggetto di studio della Geografia"

- La regione fisica e politica
- Come agire sul territorio per risolvere problemi sociali
- Le rappresentazioni soggettive dei luoghi: poesie, dipinti...
- La relazione fra vissuto geografico di un autore e il suo pensiero

4B.3 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante la Didattica della Geografia

- a) Insegnare Geografia è facile
- b) Quando si insegna Geografia è facile fare collegamenti con altre discipline
- c) Bisognerebbe fare più ore di Geografia da sola a scuola
- d) Bisognerebbe integrare Geografia con un'altra materia scolastica, creando, ad es. GeoStoria
- e) Alla maggior parte dei bambini piace fare Geografia
- f) Geografia andrebbe insegnata fuori dall'aula scolastica, a contatto con l'ambiente

4B.4 Indica i **3 strumenti che vorresti utilizzare più spesso** durante la didattica della Geografia<sup>28</sup>

- Carte geografiche e piante
- Libro di testo
- Dati statistici (anche tramite rappresentazioni, ad es. grafici)
- Immagini satellitari
- Fotografie di paesaggi
- Testi narrativi
- Testi poetici
- Albi illustrati
- Diario di viaggio / di bordo

4B.5 Indica le **3 metodologie che vorresti utilizzare più spesso** durante la didattica della Geografia<sup>29</sup>

- Lezione frontale
- Lezione con dibattito
- Conferenza / incontro con esperti esterni
- Lavoro di gruppo
- Flipped classroom* o simili (ad es. far presentare agli studenti una regione)
- Laboratorio di Geografia
- Laboratorio interdisciplinare
- Uscita didattica sul campo
- Viaggio d'istruzione
- Outdoor Education*
- Scambio con classi di Paesi diversi

<sup>28</sup> Nel caso che il soggetto non avesse selezionato esattamente tre elementi, sarebbe apparso questo messaggio: "Per favore seleziona esattamente tre strumenti"

<sup>29</sup> Nel caso che il soggetto non avesse selezionato esattamente tre elementi, sarebbe apparso questo messaggio: "Per favore seleziona esattamente tre metodologie"

- *Service learning*

4B.6 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione** riguardante l'Outdoor Education

- a) Ritengo che l'*Outdoor Education* possa essere molto utile nella Didattica della Geografia
- b) Ritengo che l'*Outdoor Education* possa essere molto utile nella Didattica di molte materie, non solo la Geografia
- c) Penso che l'*Outdoor Education* sia più efficace di molte metodologie tradizionali
- d) Penso che l'*Outdoor Education* sia soltanto una moda passeggera
- e) Ritengo che l'*Outdoor Education* richieda troppo tempo ed energie per poter essere attuata
- f) Ritengo che l'*Outdoor Education* non sia sufficientemente inclusiva nei confronti dei bambini

#### Sezione 5B – Dimensione comportamentale

In questa terza sezione sono presenti alcune domande riguardanti le tue azioni a carattere geografico e la Didattica della Geografia.

In questa sezione non sono presenti domande obbligatorie: se preferisci non rispondere a certe domande puoi passare oltre.

Se sei dal **cellulare**, ti consiglio di posizionarlo **in orizzontale** per poter rispondere meglio ad alcune domande.

5B.1 Utilizzando una scala da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo), indica **quanto ti ritrovi in ciascuna affermazione**.

- a) Se posso, preferisco visitare un museo di Geografia piuttosto che uno di Arte
- b) Preferisco visitare una mostra di fotografie paesaggistiche piuttosto che di ritratti
- c) Preferisco leggere una descrizione scientifica di un paesaggio rispetto ad un testo poetico a riguardo
- d) A scuola preferisco uscire dall'aula (ad es. in gita) rispetto al rimanere in classe

5B.2 Utilizzando una scala da 1 (mai) a 6 (molto spesso), **indica quanto frequentemente compi le seguenti azioni**.

- a) Cercare notizie relative al cambiamento climatico e all'ecologia
- b) Contribuire al miglioramento del territorio locale
- c) Leggere un articolo contenente molte informazioni di carattere geografico
- d) Esplorare il territorio circostante
- e) Organizzare personalmente viaggi o gite in luoghi sconosciuti

5B.3 Fra queste possibili indicazioni metodologiche per la didattica della Geografia, **indica le 3 che sono più importanti**, secondo te.

- Utilizzare un linguaggio semplice ma generico piuttosto che uno tecnico ma preciso

- Fare appello più all'immaginazione personale che a leggi o teoremi
- Cercare di utilizzare un linguaggio e delle rappresentazioni il più oggettive possibili
- Utilizzare il modello ipotetico deduttivo per analizzare il territorio e trarne leggi che spieghino i fenomeni avvenuti
- Osservare il territorio per comprendere quali sono i problemi presenti e come possono essere risolti
- Compiere inchieste sul campo, interagendo con chi vive il territorio

5B.4 Indica i **3 strumenti che utilizzi più spesso** durante la didattica della Geografia<sup>30</sup>

- Carte geografiche e piante
- Libro di testo
- Dati statistici (anche tramite rappresentazioni, ad es. grafici)
- Immagini satellitari
- Fotografie di paesaggi
- Testi narrativi
- Testi poetici
- Albi illustrati
- Diario di viaggio / di bordo

5B.5 Indica le **3 metodologie che utilizzi più spesso** durante la didattica della Geografia<sup>31</sup>

- Lezione frontale
- Lezione con dibattito
- Conferenza / incontro con esperti esterni
- Lavoro di gruppo
- *Flipped classroom* o simili (ad es. far presentare agli studenti una regione)
- Laboratorio di Geografia
- Laboratorio interdisciplinare
- Uscita didattica sul campo
- Viaggio d'istruzione
- *Outdoor Education*
- Scambio con classi di Paesi diversi

6A – Conclusione

Grazie mille per aver compilato il questionario! **Ricordati di premere il pulsante "Invia" in fondo a questa pagina per registrare la risposta.**

Se desideri saperne di più in merito agli argomenti trattati puoi contattarmi al mio indirizzo *email*: [enrico.forcher@studenti.unipd.it](mailto:enrico.forcher@studenti.unipd.it) .

In conclusione, lascio due brevi domande aperte, nel caso volessi condividere alcuni pensieri in merito al tema dell'*Outdoor Education* in forma scritta.

<sup>30</sup> Nel caso che il soggetto non avesse selezionato esattamente tre elementi, sarebbe apparso questo messaggio: "Per favore seleziona esattamente tre strumenti"

<sup>31</sup> Nel caso che il soggetto non avesse selezionato esattamente tre elementi, sarebbe apparso questo messaggio: "Per favore seleziona esattamente tre metodologie"

6A.1 Quali potrebbero essere i **benefici dell'Outdoor Education** nella Didattica della Geografia **per i bambini?**

*Testo risposta lunga*

6A.2 Quali potrebbero essere le **difficoltà dell'Outdoor Education** nella Didattica della Geografia **per i bambini?**

*Testo risposta lunga.*

Sezione 6B – Conclusioni

Grazie mille per aver compilato il questionario! **Ricordati di premere il pulsante "Invia" in fondo a questa pagina per registrare la risposta.**

Per approfondire il pensiero dei docenti sull'*Outdoor Education*, vorrei **effettuare delle brevi interviste** agli insegnanti di Geografia, che si terranno nella **prima metà di ottobre**. Se sei interessat\*, **lascia la tua mail nel box qui sotto, oppure scrivi direttamente a [enrico.forcher@studenti.unipd.it](mailto:enrico.forcher@studenti.unipd.it)** e verrai ricontattat\* a breve per ricevere maggiori informazioni. L'intervista richiederà **30-45 minuti**, e anch'essa sarà anonima.

Se invece preferisci lasciare i tuoi pensieri in merito all'*Outdoor Education* in forma scritta, in fondo puoi trovare due domande aperte riguardanti tale argomento.

6B.1 Quali potrebbero essere i **benefici dell'Outdoor Education** nella Didattica della Geografia **per i bambini?**

*Testo risposta lunga*

6B.2 Quali potrebbero essere le **difficoltà dell'Outdoor Education** nella Didattica della Geografia **per i bambini?**

*Testo risposta lunga*

Sezione 0 – Conclusioni

Grazie mille per aver compilato il questionario!

**Ricordati di premere il pulsante "Invia" in fondo a questa pagina per registrare la risposta.**

Se desideri saperne di più in merito agli argomenti trattati puoi contattarmi al mio indirizzo *email*: [enrico.forcher@studenti.unipd.it](mailto:enrico.forcher@studenti.unipd.it) .

## *Allegato 2 – Il protocollo delle interviste*

### *Fase di apertura*

“Benvenuto/a. Vorrei porti delle domande relative alla tua esperienza di insegnante di Geografia. Ti chiedo di rispondere sinceramente ad alcune domande aperte, riguardanti ciò che hai vissuto e cosa ti ha lasciato questa esperienza da un punto di vista professionale.

Intanto vorrei chiederti di presentarti, dicendo la tua età, il tuo percorso di studi e la tua eventuale esperienza lavorativa.”

### *Fase di orientamento (tipo 1)*

“Lo scopo dell’intervista è quello di cercare di comprendere quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti di Geografia nei confronti della materia che insegnano e, in particolare, dell’*Outdoor Education*. Si vuole inoltre cercare di capire quale sia il livello di competenza percepito dai docenti.

Per iniziare, ti chiedo se dai il tuo consenso per la registrazione audio dell’intervista. Naturalmente, i dati e le informazioni ottenute da tutte le interviste saranno utilizzati, ai fini della ricerca, in modo anonimo.

Ti pongo subito alcune brevi domande di carattere biografico:

- 1) Hai mai frequentato corsi di Didattica della Geografia? Prima o dopo aver iniziato a insegnare tale materia? Hai mai avuto come docente la professoressa Rocca?
- 2) Quali esperienze significative hai avuto per quanto riguarda la Geografia o la sua didattica?”

Ti vorrei porre anche una domanda più generale:

- 3) Qual è la tua impressione relativamente al tuo percorso di formazione iniziale? Pensi che sia stato sufficiente o avresti desiderato maggior attenzione verso degli ambiti più specifici?

### *Fase di orientamento (tipo 2)*

“Lo scopo dell’intervista è quello di cercare di cogliere l’effetto formativo del laboratorio di *Fondamenti e didattica della geografia*, con particolare attenzione all’incontro tenuto all’aperto, sia da un punto di vista delle competenze didattico-geografiche, sia per quanto riguarda gli atteggiamenti dei futuri insegnanti nei confronti della disciplina e, in particolare, dell’*Outdoor Education*.

Per iniziare, ti chiedo se dai il tuo consenso per la registrazione audio dell’intervista. Naturalmente, i dati e le informazioni ottenute da tutte le interviste saranno utilizzati, ai fini della ricerca, in modo anonimo.

Ti pongo subito alcune brevi domande di carattere biografico:

- 1) Hai frequentato le lezioni del corso di *Fondamenti e didattica della Geografia*?
- 2) Quando hai frequentato il laboratorio che titoli di studio possedevi?
- 3) Quando hai frequentato il laboratorio avevi già avuto esperienze di insegnamento a scuola, al di fuori del tirocinio? Di che tipo? Sei mai stato docente di Geografia?

- 4) Hai partecipato anche all'esperienza in barca a vela con la professoressa Rocca?
  - 5) Dopo il laboratorio hai avuto altre esperienze significative (incluso l'insegnamento) per quanto riguarda la Geografia o la sua didattica?"
- Ti vorrei porre anche una domanda più generale:
- 6) Qual è stata la tua impressione del laboratorio? Pensi che sia stata un'esperienza significativa per la tua formazione iniziale?

### *Fase di orientamento (tipo 3)*

“Lo scopo dell'intervista è quello di cercare di cogliere l'effetto formativo dell'uscita in barca a vela durante il corso di *Fondamenti e didattica della geografia*, sia da un punto di vista delle competenze didattico-geografiche, sia per quanto riguarda gli atteggiamenti dei futuri insegnanti nei confronti della disciplina e, in particolare, dell'*Outdoor Education*.”

Per iniziare, ti chiedo se dai il tuo consenso per la registrazione audio dell'intervista. Naturalmente, i dati e le informazioni ottenute da tutte le interviste saranno utilizzati, ai fini della ricerca, in modo anonimo.

Ti pongo subito alcune brevi domande di carattere biografico:

- 7) Hai frequentato le lezioni del corso di *Fondamenti e didattica della Geografia*?
- 8) Quando hai partecipato all'uscita in barca a vela che titoli di studio possedevi?
- 9) Quando hai partecipato all'uscita in barca a vela avevi già avuto esperienze di insegnamento a scuola, al di fuori del tirocinio? Di che tipo? Sei mai stato docente di Geografia?
- 10) Hai partecipato anche al laboratorio di *Fondamenti e didattica della Geografia*?
- 11) Dopo l'uscita in barca a vela hai avuto altre esperienze significative (incluso l'insegnamento) per quanto riguarda la Geografia o la sua didattica?

Ti vorrei porre anche una domanda più generale:

- 12) Qual è stata la tua impressione dell'uscita in barca a vela? Pensi che sia stata un'esperienza significativa per la tua formazione iniziale?

### *Fase di realizzazione (tipo 1)*

“Ora abbiamo finito le domande iniziali, passiamo ora alle domande riguardanti gli atteggiamenti verso la Geografia”

- 4) *Ritieni la Geografia una disciplina più scientifica o più umanistica? Perché?*
- 5) Che rapporto hai avuto, da studente, con la Geografia a scuola? Quali emozioni associavi, prima di iniziare ad insegnare, allo studio della Geografia? E ora che emozioni associ?
- 6) *Ti consideri una persona competente o esperta in ambito geografico? Si tratta di un ambito nel quale hai un particolare interesse?*
- 7) Quanto spesso leggi notizie relative al cambiamento climatico? È un argomento del quale cerchi attivamente notizie a riguardo?

“Passiamo ora alle domande riguardanti l'insegnamento della Geografia.”

- 8) Per quanto riguarda invece *l'insegnamento* della Geografia, quali emozioni vi associavi prima di iniziare ad insegnarla? E ora?
- 9) L'esperienza di insegnamento ha modificato ciò che pensi riguardo l'utilità di insegnare la Geografia a scuola? Se sì, come? Se no, perché?
- 10) E riguardo la facilità di insegnare la Geografia a scuola? Ora lo ritieni più facile o più difficile?
- 11) *Per quanto riguarda l'insegnamento della Geografia, ritieni che sia importante utilizzare metodologie innovative? Quanta importanza poni nell'averne un approccio evidence-based?*

“Passiamo ora alle domande riguardanti l'educazione outdoor.”

- 12) Cosa provi all'idea di fare scuola all'aperto? Ritieni che proporre attività di *Outdoor Education* possa essere stressante per gli insegnanti?
- 13) Se o quando dovrai insegnare Geografia a scuola, pensi che utilizzerai tecniche di *Outdoor Education*? Se sì, quanto spesso? Se no, perché?
- 14) Cosa pensavi dell'*Outdoor Education*, o in generale dell'idea di fare scuola fuori dall'aula e dall'edificio scolastico, prima di iniziare ad insegnare? E ora?

“Passiamo ora alle domande riguardanti le competenze acquisite in campo didattico e geografico.”

- 15) Ritieni che la formazione iniziale ti abbia fornito le sufficienti competenze didattico-geografiche per l'insegnamento della materia? Se sì, in che modo? Se no, perché?
- 16) Ritieni che l'esperienza di insegnamento abbia incrementato le tue competenze nell'ambito della Didattica della Geografia? Se sì, in che modo? Se no, perché?
- 17) *C'è un aspetto in cui ti senti particolarmente competente?*
- 18) *E in quale competenza avresti voluto migliorare ma non hai avuto l'opportunità?*

#### *Fase di realizzazione (tipo 2)*

“Ora abbiamo finito le domande iniziali, passiamo ora alle domande riguardanti gli atteggiamenti verso la Geografia”

- 13) *Ritieni che l'esperienza del laboratorio ti abbia portato a considerare la Geografia una disciplina più scientifica o più umanistica? Perché?*
- 14) Che rapporto hai avuto, da studente, con la Geografia a scuola? Quali emozioni associavi, prima dell'esperienza di laboratorio, allo studio della Geografia? E dopo il laboratorio che emozioni associ?
- 15) Ti consideri una persona competente o esperta in ambito geografico? Si tratta di un ambito nel quale hai un particolare interesse?
- 16) *Quanto spesso leggi notizie relative al cambiamento climatico? È un argomento del quale cerchi attivamente notizie a riguardo?*

“Passiamo ora alle domande riguardanti l'insegnamento della Geografia.”



- 17) Per quanto riguarda invece l'insegnamento della Geografia, quali emozioni vi associavi prima del laboratorio? E successivamente ad esso?
- 18) Il laboratorio ha modificato ciò che pensi riguardo l'utilità di insegnare la Geografia a scuola? Se sì, come? Se no, perché?
- 19) E riguardo la facilità di insegnare la Geografia a scuola? Ora lo ritieni più facile o più difficile rispetto a prima di seguire il laboratorio?
- 20) *Per quanto riguarda l'insegnamento della Geografia, ritieni che sia importante utilizzare metodologie innovative? Quanta importanza poni nell'averne un approccio evidence-based?*

“Passiamo ora alle domande riguardanti l'educazione outdoor.”

- 21) Cosa provi all'idea di fare scuola all'aperto? Ritieni che proporre attività di *Outdoor Education* possa essere stressante per gli insegnanti?
- 22) Se o quando dovrai insegnare Geografia a scuola, pensi che utilizzerai tecniche di *Outdoor Education*? Se sì, quanto spesso? Se no, perché?
- 23) Cosa pensavi dell'*Outdoor Education*, o in generale dell'idea di fare scuola fuori dall'aula e dall'edificio scolastico, prima di partecipare al laboratorio? E successivamente ad esso?

“Passiamo ora alle domande riguardanti le competenze acquisite in campo didattico e geografico.”

- 24) Ritieni che l'esperienza di laboratorio abbiamo incrementato le tue competenze geografiche? Se sì, in che modo? Se no, perché?
- 25) Ritieni che l'esperienza di laboratorio abbiamo incrementato le tue competenze nell'ambito della Didattica della Geografia? Se sì, in che modo? Se no, perché?
- 26) *C'è un aspetto in cui ti senti particolarmente migliorat\*?*
- 27) *E in quale competenza avresti voluto migliorare ma non hai avuto l'opportunità?*

### *Fase di realizzazione (tipo 3)*

“Ora abbiamo finito le domande iniziali, passiamo ora alle domande riguardanti la Geografia, intesa come disciplina e area di ricerca.”

- 28) *Ritieni che l'esperienza dell'uscita in barca a vela ti abbia portato a considerare la Geografia una disciplina più scientifica o più umanistica? Perché?*
- 29) Che rapporto hai avuto, da studente, con la Geografia a scuola? Quali emozioni associavi, prima dell'uscita in barca a vela, allo studio della Geografia? E dopo tale esperienza che emozioni associ?
- 30) Ti consideri una persona competente o esperta in ambito geografico? Si tratta di un ambito nel quale hai un particolare interesse?
- 31) *Quanto spesso leggi notizie relative al cambiamento climatico? È un argomento del quale cerchi attivamente notizie a riguardo?*

“Passiamo ora alle domande riguardanti l'insegnamento della Geografia.”

- 32) Per quanto riguarda l'insegnamento della Geografia, quali emozioni vi associavi prima dell'uscita in barca a vela? E successivamente ad esso?

- 33) L'uscita in barca a vela ha modificato ciò che pensi riguardo l'utilità di insegnare la Geografia a scuola? Se sì, come? Se no, perché?
- 34) E riguardo la facilità di insegnare la Geografia a scuola? Ora lo ritieni più facile o più difficile rispetto a prima di compiere tale esperienza?
- 35) *Per quanto riguarda l'insegnamento della Geografia, ritieni che sia importante utilizzare metodologie innovative? Quanta importanza poni nell'averne un approccio evidence-based?*

“Passiamo ora alle domande riguardanti l'educazione outdoor.”

- 36) Cosa provi all'idea di fare scuola all'aperto? Ritieni che proporre attività di *Outdoor Education* possa essere stressante per gli insegnanti?
- 37) Se o quando dovrai insegnare Geografia a scuola, pensi che utilizzerai tecniche di *Outdoor Education*? Se sì, quanto spesso? Se no, perché?
- 38) Cosa pensavi dell'*Outdoor Education*, o in generale dell'idea di fare scuola fuori dall'aula e dall'edificio scolastico, prima di compiere l'uscita in barca a vela? E successivamente ad esso?

“Passiamo ora alle domande riguardanti le competenze acquisite in campo didattico e geografico.”

- 39) Ritieni che l'esperienza della barca a vela abbia incrementato le tue competenze geografiche? Se sì, in che modo? Se no, perché?
- 40) Ritieni che l'esperienza della barca a vela abbia incrementato le tue competenze nell'ambito della Didattica della Geografia? Se sì, in che modo? Se no, perché?
- 41) *C'è un aspetto in cui ti senti particolarmente migliorat\*?*
- 42) *E in quale competenza avresti voluto migliorare ma non hai avuto l'opportunità?*

#### *Fase conclusiva (tipo 1)*

- 19) Ritieni che la formazione iniziale abbia migliorato i tuoi atteggiamenti verso la Geografia, la sua didattica e verso l'*Outdoor Education*?
- 20) E per quanto riguarda l'esperienza di insegnamento? Pensi che abbia migliorato i tuoi atteggiamenti verso la Geografia, la sua didattica e verso l'*Outdoor Education*?

#### *Fase conclusiva (tipo 2)*

- 43) Ritieni che l'esperienza del laboratorio abbia migliorato i tuoi atteggiamenti verso la Geografia, la sua didattica e verso l'*Outdoor Education*?

#### *Fase conclusiva (tipo 3)*

- 44) Ritieni che l'esperienza della barca a vela abbia migliorato i tuoi atteggiamenti verso la Geografia, la sua didattica e verso l'*Outdoor Education*?



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

---

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Relazione finale di tirocinio

IL LUOGO SCUOLA  
Un intervento didattico di continuità verticale  
in una classe 'senza zaino'

Relatrice: Anna Maso

Laureando: Enrico Forcher  
Matricola: 1168946

Anno accademico: 2021/2022

*Studente*

Forcher Enrico

Matricola n° 1168946

Via del Marsiglion 22, 31015, Conegliano (TV)

+39 3458368066

enrico.forcher@studenti.unipd.it / eforcher98@gmail.com

*Istituzione scolastica di appartenenza*

XI Istituto Comprensivo "Antonio Vivaldi" di Padova

Via Chieti 3, 35142, Padova

Telefono: 049 681211 / Fax: 049 8809389

pdic887009@istruzione.it

Dirigente Scolastico: Ferrara Concetta

*Plesso presso il quale si svolge il tirocinio*

Scuola Primaria "F. Randi"

Via Piave 23, 35138, Padova

049 8712112

Tutor del tirocinante: Maria Teresa Santinato

## Indice

<b>Introduzione</b> .....	<b>1</b>
<b>1. L'importanza del luogo</b> .....	<b>5</b>
1.1 <i>L'idea progettuale</i> .....	5
1.2 <i>I principali riferimenti</i> .....	7
<b>2. Esplorare il luogo</b> .....	<b>12</b>
2.1 <i>Lettura del contesto didattico</i> .....	12
2.2 <i>Confronto, collaborazione e negoziazione</i> .....	21
<b>3. Progettare il luogo</b> .....	<b>26</b>
3.1 <i>I format per la progettazione e la programmazione</i> .....	26
3.2 <i>Le metodologie per la conduzione</i> .....	29
3.3 <i>Dare valore agli apprendimenti e agli insegnamenti</i> .....	29
<b>4. Condurre nel luogo</b> .....	<b>33</b>
4.1 <i>Fase introduttiva: Creare motivazione</i> .....	35
4.2 <i>Prima UdA: Oggettivo e soggettivo</i> .....	42
4.3 <i>Seconda UdA: Il nostro luogo scuola</i> .....	50
4.4 <i>Fase conclusiva: Presentiamo la scuola 'Randi'</i> .....	57
<b>5. Documentare i cambiamenti al luogo</b> .....	<b>63</b>
<b>6. Valutare i cambiamenti del luogo</b> .....	<b>66</b>
6.1 <i>Gli apprendimenti promossi</i> .....	66
6.2 <i>La coerenza del percorso</i> .....	73
<b>7. Riflettere sul luogo</b> .....	<b>76</b>
7.1 <i>Osservazione</i> .....	80
7.2 <i>Progettazione e programmazione</i> .....	83
7.3 <i>Conduzione</i> .....	88
7.4 <i>Verifica e valutazione</i> .....	94
7.5 <i>Inclusione</i> .....	98
7.6 <i>Verso il mondo del lavoro: aspettative e prospettive</i> .....	101
<b>8. Comunicare il luogo</b> .....	<b>104</b>
8.1 <i>Il raccordo con i soggetti coinvolti</i> .....	104
8.2 <i>La co-valutazione del prodotto autentico</i> .....	106
<b>Bibliografia</b> .....	<b>111</b>
<i>Fonti teoriche</i> .....	111
<i>Documentazione scolastica</i> .....	115
<i>Riferimenti normativi</i> .....	116
<i>Sitografia</i> .....	116
<b>Allegati</b> .....	<b>118</b>
Allegato 1 <i>Calendario delle attività di tirocinio diretto</i> .....	118
Allegato 2 <i>Stralci di griglie di osservazione</i> .....	120

<i>Allegato 3</i>	<i>Sociogramma della classe IV A .....</i>	<i>125</i>
<i>Allegato 4</i>	<i>Progettazione dell'intervento didattico "Il luogo scuola" .....</i>	<i>129</i>
<i>Allegato 5</i>	<i>Rubrica valutativa .....</i>	<i>135</i>
<i>Allegato 6</i>	<i>Programmazione e documentazione di una lezione.....</i>	<i>138</i>
<i>Allegato 7</i>	<i>Prospetto iniziale delle lezioni dell'intervento didattico .....</i>	<i>142</i>
<i>Allegato 8</i>	<i>Esempi di schede didattiche utilizzate durante l'intervento.....</i>	<i>144</i>
<i>Allegato 9</i>	<i>Diario di bordo della prima lezione .....</i>	<i>147</i>
<i>Allegato 10</i>	<i>Analisi SWOT.....</i>	<i>149</i>

## Introduzione

Il tirocinio del 2° anno lo svolsi presso l'I.C. Conegliano 2 'G.B. Cima', focalizzandomi, nel secondo periodo, sui processi di inclusione e di integrazione attuati all'interno dell'Istituto. Essendo un tirocinio solamente osservativo mi diede modo di imparare ad analizzare un'istituzione scolastica tramite il modello delle 5 aree (Cisotto, 2007) e utilizzando diversi strumenti di osservazione, come *checklist* e diari di bordo. Il 3° anno fui ospitato nella classe II A della Scuola Primaria 'F. Randi' dell'I.C. XI 'Vivaldi' di Padova dove, in un primo periodo, ebbi modo di sperimentare più a fondo l'osservazione di una classe singola, mentre nel secondo semestre ho avuto la possibilità di progettare e condurre – solo a distanza – un intervento didattico. Il 4° anno venni accolto invece nella sezione dei gialli nella Scuola dell'Infanzia 'L. Maran' di Voltabrussegana (PD), dove imparai ad osservare una singola sezione allo scopo di progettare e condurre, nel secondo semestre, un intervento didattico in ottica inclusiva e con particolare riguardo agli aspetti della valutazione.

Quest'anno ho deciso di tornare nella stessa classe dove svolsi il tirocinio del 3° anno, ormai diventata una IV primaria. Il tirocinio del 5° anno ha obiettivi simili a quegli degli anni scorsi, ma con una prospettiva differente, e nel corso di questa *Relazione* vorrei narrare come sono stati raggiunti seguendo l'ordine cronologico, utilizzando le otto fasi del tirocinio del 5° anno: motivazione e ideazione, esplorazione e negoziazione, progettazione, conduzione, documentazione, valutazione, riflessione, comunicazione (Università di Padova, 2021/2022). In questo modo potrò ripercorrere il percorso di formazione che è stato fatto ed esplicitare così i processi cognitivi e la loro evoluzione. Posso inoltre affrontare gli 'inciampi', come li definisce la tutor Busatto, a mano a mano che sono avvenuti, sperando, in questo modo, di far comprendere che tutti gli errori compiuti mi hanno sempre insegnato qualcosa.

I primi due capitoli mi permettono di rispettare il primo obiettivo dell'annualità, ovvero "predisporre e utilizzare strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe" (*ivi*) - un'osservazione che però è differente rispetto agli anni scorsi, per due motivi. Innanzitutto, è stata più mirata, perché siamo entrati a scuola conoscendo già l'idea progettuale che avremmo voluto portare avanti nel secondo semestre; pertanto, potevamo focalizzarci su quali sarebbero stati gli ostacoli e quali le risorse fra gli elementi presenti nell'ambiente. La seconda differenza riguarda quest'ultimo aspetto, il contesto: l'osservazione ha avuto

un'ottica sistemica, perché il focus di questa annualità di tirocinio è proprio infatti il "raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale" (*ivi*). I primi due capitoli saranno quindi dedicati all'idea progettuale, in particolare alle motivazioni personali e ai riferimenti teorici, a come essa sia stata negoziata fra i diversi soggetti che sono stati coinvolti, e all'esplorazione delle risorse che quest'ultimi potevano offrire per il successo dell'intervento.

Nel terzo capitolo verrà delineato il percorso didattico progettato, i riferimenti teorici e normativi che hanno sostenuto le scelte didattiche, e la sua finalità principale: fare in modo che i bambini apprendessero il concetto di luogo (Rocca, Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia, 2012) e lo applicassero alla propria scuola, comprendendo come vivono tale spazio, al fine di presentare il proprio plesso agli alunni della scuola dell'infanzia, con l'obiettivo di migliorare la continuità nel passaggio da un grado scolastico all'altro. Si troverà anche un'analisi, realizzata in ottica sistemica, dei bisogni degli *stakeholder* del progetto: per realizzare un percorso di continuità ho infatti creato una rete fra l'Ateneo, l'Istituto Comprensivo XI e la Scuola Primaria 'F. Randi' dove ho svolto il tirocinio, e l'Istituto S.P.E.S. che gestisce, fra gli altri, anche il Centro Infanzia 'Regina Elena', il quale si è reso disponibile a partecipare a questo intervento didattico, che è quindi frutto della negoziazione con tutti questi soggetti. Questo aspetto fa riferimento al quarto obiettivo dell'annualità: "relazionarsi nei contesti educativi, formativi e professionali" (Università di Padova, 2021/2022).

Il quarto capitolo è il fulcro di questa relazione, poiché riguarda la conduzione dell'intervento didattico. La narrazione procederà in ordine cronologico, raggruppando in unità di acquisizione le lezioni in base al loro scopo: creare motivazione, esplicitare la differenza fra soggettivo (luogo) e oggettivo (spazio), focalizzarsi sul luogo scuola, realizzare il compito autentico. Ciascuna unità verrà presentata tramite il suo scopo e i prodotti che sono stati realizzati dagli alunni; poi verranno descritti i processi di insegnamento-apprendimento che sono stati attuati; infine verranno esposte le modalità di valutazione e autovalutazione iniziale e *in itinere*, sia dei risultati dei bambini che dell'intervento stesso. La valutazione sommativa verrà invece affrontata nel sesto capitolo, dove si troverà anche una riflessione generale sui successi e sugli errori dell'intervento e sulla coerenza fra progettazione, conduzione e valutazione durante il percorso. I capitoli 3, 4 e 6 rispondono quindi al secondo obiettivo del tirocinio del 5° anno: "progettare, condurre e valutare interventi didattici" (*ivi*).



Nel quinto capitolo verranno descritte “modalità e strumenti per l’auto-osservazione” (*ivi*) – i dispositivi d’osservazione sono già stati esposti nel secondo capitolo – e la cura della “documentazione delle esperienze” (*ivi*) relative all’intervento didattico, come richiesto dal terzo obiettivo del tirocinio; vi si troverà anche una riflessione sull’esperienza del *Portfolio di tirocinio*. Nel settimo capitolo, invece, ci si concentrerà sulla “riflessione e l’autovalutazione in merito al proprio profilo professionale emergente” (*ivi*): quest’ultimo verrà presentato come concetto multidimensionale, per poi focalizzarsi sulle competenze didattiche principali, ovvero osservazione, progettazione e programmazione, conduzione, verifica e valutazione, inclusione. Per ciascuna di queste verranno esplicitati alcuni principi, per chiarire come esse entrino a far parte della mia professionalità docente.

Infine, nell’ottavo capitolo tornerò sia al quarto obiettivo dell’annualità (“relazionarsi nei contesti educativi, formativi e professionali”) sia all’ottica sistemica, in quanto sarà incentrato sulla comunicazione dei processi attuati durante l’intervento e degli esiti di quest’ultimo. A questo proposito, vorrei riportare la definizione di ‘sistema’ così come la abbiamo elaborata durante gli incontri di tirocinio indiretto:

un sistema è costituito da diverse parti interconnesse e interdipendenti, organizzate in una rete dinamica e flessibile che integra gli elementi complessi che lo compongono, favorendo unione e cooperazione tra le dimensioni.

Secondo tale definizione il mio intervento si può definire ‘sistemico’ perché si è basato su una rete (Ateneo e tirocinante – I.C. XI e Scuola Primaria ‘F. Randi’ – S.P.E.S. e Centro Infanzia ‘Regina Elena’) dinamica e flessibile (poiché in continuo divenire per quanto riguarda nuove risorse e modalità di raccordo) che ha organizzato le parti interconnesse e interdipendenti che compongono il sistema (le azioni degli studenti della Scuola Primaria ‘Randi’ hanno cambiato gli atteggiamenti degli alunni del Centro Infanzia ‘Regina Elena’ nei confronti della scuola primaria) e ha integrato questi elementi complessi (l’I.C. XI e lo S.P.E.S. sono istituzioni ampie e articolate, così come l’Università) favorendo unione e cooperazione (ovvero la realizzazione di un intervento di continuità incentrato sull’idea di luogo).



# 1. L'importanza del luogo

## 1.1 L'idea progettuale

Durante l'estate cercai di seguire le indicazioni forniteci durante il seminario di presentazione del tirocinio del 5° anno dalla tutor Cavallo, la quale ci consigliò di iniziare a ideare un possibile intervento didattico partendo dalle nostre motivazioni e dai nostri interessi. Grazie a questo spunto mi tornò alla mente il *Progetto di tirocinio del 2° anno*, dove il primo capitolo riguardava la presentazione dello studente tirocinante, in particolare i motivi della scelta del Corso di Laurea, le esperienze formative precedenti e la nostra prima, ingenua idea di insegnante e di scuola. In quel documento descrissi come la spinta a voler diventare insegnante provenisse dall'aver aiutato a condurre un centro estivo con alla base una metodologia molto diversa da quella di cui avevo fatto esperienza io come studente, che ero quindi intenzionato a cercare di portare nella scuola. Tale modello aveva al centro il *setting* di apprendimento come principale dispositivo di insegnamento-apprendimento, e questa è una *vision* che non solo mi sono portato dentro per tutti e quattro gli anni dell'Università, ma di cui ho anche trovato conferma. Anche nella *Relazione di tirocinio del 4° anno* scrivevo di come lo *scaffolding* tramite il quale l'insegnante permette all'alunno di superare i "golfi dell'esecuzione e della valutazione" (Norman, 2013) debba posizionarsi prima di tutto nell'ambiente, e solo in un secondo momento nelle azioni e nelle parole del docente.

Questo aspetto, sul quale sto costruendo la mia professionalità docente, è stato al centro di una costante riflessione, spesso inconscia, durante lo scorso anno accademico, che mi ha visto vivere in contemporanea, grazie al tirocinio e alle supplenze, due *setting* di apprendimento quasi agli opposti: una sezione 'senza zaino' di scuola dell'infanzia, estremamente ricca di stimoli e opportunità, e una classe prima di scuola primaria, piccola, spoglia e desolata. Anche se si tratta, a mio parere, di due casi limite per quanto riguarda lo spettro di possibili ambienti di apprendimento, si tratta comunque di un'esperienza che mi ha ricordato come il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, per un bambino di cinque anni, sia estremamente complesso, difficile e, nonostante la ricca letteratura sulla continuità, rappresenti un aspetto ancora sottovalutato – tant'è che all'Università non ne abbiamo quasi mai parlato.

Più che di passaggio si dovrebbe parlare di 'approdo': può essere più o meno facile, può giungere al termine di un viaggio tranquillo oppure burrascoso, ma sempre

di un'avventura si tratta. E non sempre i bambini hanno dei compagni di viaggio adeguati. È importante ricordarsi che "more than any other sense, vision allows us to navigate our environment and act upon it [...]: some of our actions are based, in part, on a repertoire of potential movements derived directly from vision" (Anderson, Yamagishi, & Karavia, 2002, p. 1225-1230), e per un bambino passare da una sezione ricca di colori caldi, di angoli di gioco, di curve morbide ad una classe spigolosa, quadrata e tetra dev'essere qualcosa di spaventoso.

Anche al secondo anno di tirocinio ho potuto confrontare contemporaneamente gli ambienti della classe e della sezione, ma non ha avuto lo stesso impatto che ho sentito durante lo scorso anno accademico. Probabilmente è stata la mia crescita professionale a permettermi di realizzare un'analisi più significativa di questi *setting* di apprendimento, fino a comprendere non solo come il contesto influenzi e sia influenzato dalle azioni dell'insegnante, ma anche in che modo l'ambiente venga esperito dai bambini, ovvero quali sono le *affordance* presenti, in quanto esse hanno tanto a che fare con le caratteristiche degli oggetti che con le capacità degli utenti che li utilizzano (Norman, 2013, p. 11).

A partire da questa convinzione personale è nata l'idea di attuare un intervento didattico sulla continuità fra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Fondamentale è stato l'esame di *Fondamenti e didattica della geografia* svolto a settembre, poco prima dell'inizio del tirocinio. Fino a quel momento, infatti, mi immaginavo un intervento didattico da realizzare all'interno della disciplina Storia, partendo quindi dal vissuto dei bambini. Non era però un'idea particolarmente accattivante o convincente.

La mattina stessa dell'esame, però, ho avuto un'intuizione: incentrare l'intervento sull'idea di luogo, ovvero di "spazio vissuto [...] costantemente 'agito'" (Rocca, Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia, 2012, p. 11). Se la scuola è lo spazio dove ai bambini viene data la possibilità di sviluppare il proprio sé, allora la scuola è un luogo, poiché luogo e sé sono "reciprocamente costitutivi: non c'è luogo senza sé, né vi può essere sé senza luogo" (*ibidem*). Questa caratteristica della scuola rappresenta anche un aspetto di rischio, perché se il luogo è "connotato emotivamente" (*ivi*, p. 12), allora la scuola può sì rappresentare uno spazio positivo dove imparare è piacevole, ma può anche essere investita di emozioni negative provocate da ricordi gravosi oppure da un ambiente sgradevole. E se la forza di un luogo "dipende dall'investimento emotivo di chi lo frequenta" (*ibidem*), allora una

scuola carica di emozioni negative fungerà da “filtro affettivo”, ovvero una barriera eretta a scopo protettivo dallo studente (Balboni P. E., 2000, p. 17)<sup>1</sup>.

Questo personale interesse nell’ambito della didattica della geografia mi ha portato a realizzare che un intervento didattico di continuità incentrato sul luogo scuola deve portare i bambini a rispondere a due domande: cosa di questo spazio consideriamo come intimamente nostro, e cosa di questo luogo merita essere mostrato all’esterno? La progettazione si sarebbe quindi dovuta sviluppare in due fasi successive: la prima consistente nella progressiva scoperta del concetto di luogo e di come la scuola stessa sia un luogo; la seconda avrebbe previsto che siano i bambini stessi della scuola primaria a presentare tale luogo agli alunni della scuola dell’infanzia.

Questo aspetto assume un valore inestimabile se si considera il fatto che il linguaggio usato dagli adulti – ad esempio durante le giornate di ‘scuola aperta’ – è sempre molto più lontano rispetto a quello usato da un pari (Nicol, 2010). Dare quindi agli alunni della scuola dell’infanzia la possibilità di sentirsi descrivere il luogo scuola da chi effettivamente lo vive quotidianamente rappresenta un’opportunità rara e appassionante, oltre che formativa per gli studenti della scuola primaria. Inoltre, bisogna anche tenere in considerazione il target di questo intervento: una classe quarta, che pertanto il prossimo anno scolastico sarà in quinta, pronta ad accogliere gli attuali ‘grandi’ della scuola dell’infanzia grazie anche a questo percorso didattico.

Infine, un intervento in tale ambito può assumere anche due ulteriori funzioni. La prima è quella di documentazione, poiché qualsiasi prodotto che verrà realizzato dai bambini potrà essere utilizzato in futuro per altre attività di orientamento e di presentazione del plesso. La seconda, più utopistica, riguarda l’affermarsi di processi di condivisione di buone pratiche didattiche fra insegnanti di ordini diversi, in un’ottica di continuità verticale che non può che andare in direzione “dell’interesse superiore del bambino” (ONU, 1989).

## *1.2 I principali riferimenti*

---

<sup>1</sup> Si vedano, a tal proposito, anche le teorie riguardanti la *warm cognition* (Lucangeli, 2019).

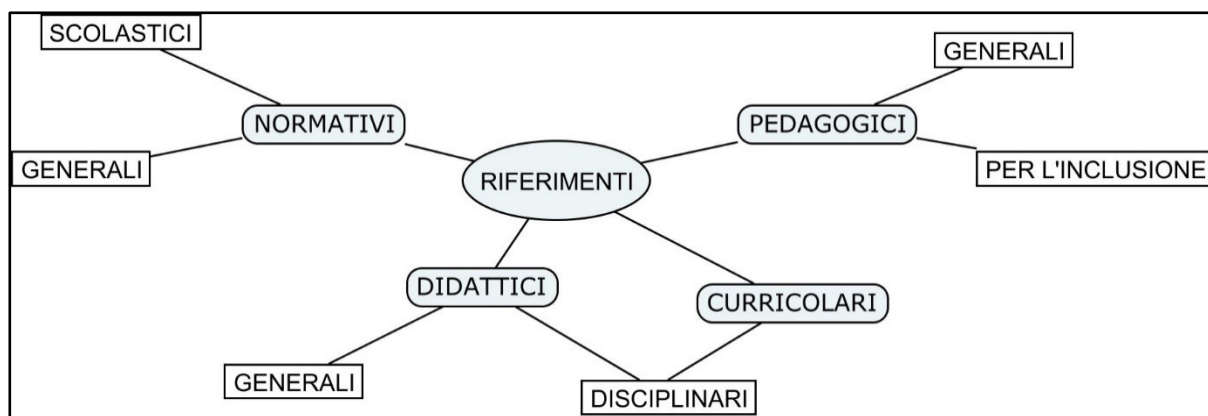


Figura 22: Mapa dei riferimenti

In *Figura 22* ho riportato lo schema utilizzato nel *Portfolio di tirocinio* per rappresentare la mappa mentale di come si strutturino i riferimenti utilizzati a tirocinio e, in generale, durante la pratica didattica. L'obiettivo, condiviso proprio con il *Portfolio*, di questa *Relazione* vuol essere quello di esplicitare non solo le pratiche che si sono attuate, ma anche i processi e i ragionamenti che sostengono e rifiniscono le azioni di insegnamento attuate nel contesto scolastico. Ora chiarirò quindi i principali riferimenti, per ciascuna categoria della mappa, che hanno sostenuto questo intervento didattico.

Dietro all'agire educativo vi deve sempre essere una riflessione teorica di stampo pedagogico, che può essere generale o per l'inclusione – includendo in tale concetto anche l'integrazione e tutte le tematiche riguardanti la cura per i soggetti tradizionalmente esclusi dall'ambito scolastico. Per quanto riguarda gli orientamenti pedagogici generali, i più importanti sono sicuramente l'esperienza degli anni '60 di Francesca Ramondino e dell'Associazione Risveglio Napoli, narrata nel libro *L'isola dei bambini*, e il testo di Orsi (2016), ovvero il principale riferimento per il metodo 'Senza Zaino' (d'ora in avanti sz). Quest'ultimo è stato fondamentale sia per analizzare con cognizione di causa le classi e le sezioni che ho osservato in questi ultimi tre anni, sia per incorporare tale metodologia all'interno della mia professionalità docente. L'opera di Ramondino (2020), invece, mi ha aperto gli occhi sul fatto che la 'scuola' non sia un concetto legato ad un luogo, ma ad un insieme di pratiche realizzabili e rinnovabili in qualsiasi contesto, anche di estrema povertà. Mi ha fornito un'idea di didattica che ho subito fatto mia, come descriverò nel settimo capitolo.

Per la parte relativa all'inclusione è impossibile non citare Canevaro, in particolare *I ragazzi che si perdono nel bosco* (1978) e *Il ragazzo selvaggio* (2017). Tale autore, insieme all'esperienza di volontariato e di tirocinio del 2° anno con persone in età evolutiva in situazione di disabilità, mi ha portato ad avere una visione

allo stesso tempo utopistica e pragmatica della disabilità – o più in generale della ‘diversità’. Quest’ultima, infatti, utopisticamente è portatrice di qualità nella scuola, se valorizzata adeguatamente; ma a livello pragmatico essa rappresenta ancora un ostacolo importante alla partecipazione attiva alla vita sociale, alla propria formazione e all’individuazione di un proprio progetto di vita (Ghedin E. , 2004). Inoltre, insegnamenti come quello di *Pedagogia interculturale* e di *Psicologia della disabilità e dell’integrazione* mi hanno fatto comprendere che etichette come BES o DSA o ‘104’ non facciano altro che delineare arbitrariamente ciò che è ‘normale’ da ciò che non lo è, rendendo di difficile attuazione una scuola “di tutti e di ciascuno” (Miur, DM 254/12, p. 14). Essa è realizzabile solamente tramite un insegnamento individualizzato e personalizzato per tutti gli studenti, nessuno escluso (Baldacci, 2008): una didattica che non è ‘solamente’ inclusiva, ma che è anche più efficace di quella tradizionale (Tomlinson, 2006).

I riferimenti didattici generali sono molteplici, ed è difficile trattarli approfonditamente, per cui ora verranno soltanto citati per essere poi sviscerati nel settimo capitolo. Alla base ci sono senza dubbio gli studi di Lucangeli (2019) sulla *warm cognition* e sull’importanza delle emozioni nei processi di apprendimento, e quelli di Csikszentmihalyi (1990, 2004) sul concetto di *flow*, ovvero sulla necessità di trovare il giusto livello di sfida per le attuali competenze degli alunni. Fondamentali sono stati anche le riflessioni di Santi sul legame fra didattica e improvvisazione (Santi, 2015) e fra discorso e sviluppo del pensiero (Santi, 2006), oltre a quelle di Zorzi (2019) sull’idea di *pentacommunity* come ambiente di apprendimento ideale per una classe o sezione e sui possibili ruoli che può assumere un insegnante all’interno di tale contesto. Infine, non è possibile non citare la valutazione e l’importanza in tal senso delle riflessioni contenute nel testo di Galliani (2015) e della prospettiva trifocale descritta da Castoldi (2016).

Gli autori citati descrivono teorie generaliste che hanno contribuito alla costruzione di un’idea di educazione per un contesto aspecifico, ma per questo intervento didattico, che, come si vedrà in seguito, è inquadrato all’interno della disciplina Geografia, ho dovuto individuare anche dei riferimenti più precisi. In particolare, fondamentali sono stati i due articoli di Rocca (2012), sulle cinque porte di accesso alla geografia (spazio, luogo, ambiente, territorio, paesaggio), e di Donadelli (2019), sull’utilizzo delle missioni come tecnica di *edutainment*. Mentre quest’ultima metodologia didattica è stata utilizzata con parsimonia durante il percorso in quanto

era la prima volta che la sperimentavo, la definizione di 'luogo' era necessaria per comprendere quali aspetti della scuola far esplorare ai bambini durante l'intervento.

In conclusione, non si possono non citare i riferimenti normativi usati in fase di progettazione. Fra quelli nazionali i più importanti sono state le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Miur, DM 254/12, d'ora in avanti *Indicazioni nazionali*), insieme al documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (Miur, nota 3645/18, d'ora in avanti *Nuovi scenari*). Utili si sono rivelate anche le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Ministero dell'Istruzione, DM 35/20) e i relativi allegati, poiché un intervento che mette in relazione gli studenti con il proprio territorio non può che inserirsi anche, in ottica interdisciplinare, all'interno dell'ambito dell'educazione civica. A livello europeo bisogna poi citare la *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio d'Europa, 2018, d'ora in avanti *Raccomandazione sulle competenze chiave*). Infine, per la fase di valutazione le *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria* (allegate al OM 172/20 del Ministero dell'Istruzione, d'ora in avanti *Linee guida per i giudizi descrittivi*) si sono rivelate particolarmente illuminanti, specie nella descrizione di come distinguere i quattro livelli di apprendimento.





## 2. Esplorare il luogo

### 2.1 Lettura del contesto didattico

Il plesso dell'XI Istituto Comprensivo 'Antonio Vivaldi' di Padova presso il quale ho svolto il mio tirocinio è la Scuola Primaria 'Francesca Randi', situata all'interno dell'ex quartiere 10 'Savonarola' di Padova, ora quartiere 5 'Sud-Ovest', subito al di fuori delle mura del '500: è un quartiere con un basso tasso di popolazione residente straniera (allegato "La popolazione straniera", R.A.V.) e "il contesto socio-economico di provenienza degli studenti risulta generalmente alto [...] nella scuola primaria" (R.A.V., p. 2). La maggior parte delle attività si svolgono in aula, ma nel plesso sono presenti anche una palestra, un'aula informatica e una biblioteca scolastica. Quest'ultima è stata utilizzata l'anno scorso come "aula COVID", ma da quest'anno sono stati i bambini stessi a richiedere che tornasse ad essere utilizzata con la sua funzione originale. In *Allegato 1* si trova il prospetto delle ore di tirocinio diretto svolte.

In IV A, che svolge 40 ore settimanali, sono stato accolto dalle due insegnanti principali, di cui quella che si occupa dell'area umanistica e di quella linguistica, la maestra Maria Teresa Santinato, è anche la mia tutor del tirocinante. Oltre a loro è presente anche un'insegnante di sostegno, poiché fra i 23 bambini della classe uno, A.H., è stato diagnosticato con un DSA. Tutti i bambini sono italofoni e non presentano altri bisogni educativi speciali, ma S.G., di etnia rom, sta incontrando forti difficoltà a causa di una frequenza scolastica incostante e di un ambiente familiare complesso.

La peculiarità di questo plesso è l'utilizzo, da parte delle prime quattro classi della sezione A, del 'metodo del curriculum globale', conosciuto anche come 'metodo senza zaino' (d'ora in avanti metodo SZ). Si tratta di una metodologia didattica che, partendo dall'individuare nello zaino il simbolo di una scuola inospitale, si fonda sui valori di comunità, ospitalità e responsabilità (Orsi, 2016). Tali principi dovrebbero coinvolgere l'intero sistema educativo, quindi tutte le cinque aree che compongono il "sistema scuola" (Tonegato, 2018; Cisotto, 2007): le Linee Guida di Senza Zaino (A.A.V.V., 2013) parlano infatti di "cinque passi per realizzare Senza Zaino", i quali richiamano le cinque aree del sistema scuola. Si devono innanzitutto "organizzare gli spazi", ovvero curare l'area strutturale; poi bisogna "differenziare l'insegnamento", cioè preoccuparsi dell'area dell'educabilità inclusiva; quindi è necessario "progettare, valutare e organizzare le attività didattiche", cosa che accade nell'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica; si deve anche "gestire la scuola-comunità", cioè occuparsi

dell'area dell'organizzazione e della comunicazione interna; infine le Linee Guida ricordano il bisogno di “coinvolgere i genitori, aprirsi al territorio e al mondo”, ovvero agire all'interno dell'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno.

### 2.1.1 Risorse del contesto

L'utilizzo di tale metodo è sicuramente la principale risorsa presente nella classe, anche se definirlo 'metodo' è forse improprio. Per Guasti (2002), infatti, un “metodo didattico” è una via razionale verso un obiettivo, uno scopo, una fine”. Quello *sz*, invece, è una visione pedagogica che, come si è visto, coinvolge l'intero sistema scuola: spetta poi ad ogni insegnante che vi si approcci – me compreso – interiorizzarlo e decidere come effettivamente attuarlo nella sezione o nella classe. Nel caso della IV A della Scuola Primaria 'F. Randi', gli approcci metodologici che vengono maggiormente utilizzati riguardano il lavoro collaborativo e cooperativo e la didattica laboratoriale.



*Figura 23: L'aula della classe IV A*

In *Figura 23* si possono analizzare le *affordance* presenti in aula, intese come “a relationship between the properties of an object and the capabilities of the agent that determine just how the object could possibly be used” (Norman, 2013, p. 11). In particolare, gli oggetti presenti (e quelli assenti) ci offrono degli indizi sull'idea di studente e di insegnante che l'ambiente di apprendimento invita a ricoprire.

L'assenza di banchi singoli, sostituiti da tavoli da quattro o banchi da due, suggerisce un approccio metodologico improntato sul *cooperative learning*: i bambini sono sempre rivolti l'uno verso l'altro e condividono materiali e spazi, e ciò porta naturalmente a prevedere dei momenti di condivisione e negoziazione all'interno di piccoli gruppi anche durante lezioni frontali tradizionali. Ad esempio, dopo aver letto un brano di Storia gli alunni, sia su esplicito invito della docente che in assenza di esso, discutono su cosa sottolineare e memorizzare.

Per quanto riguarda invece il ruolo del docente, posizionare una (piccola) lavagna d'ardesia su una parete mentre la LIM e la *whiteboard* sono su un altro lato della classe fa sì che l'aula non abbia un orientamento preciso, come invece accade in quelle tradizionali, che sono suddivise in due aree distinte: i banchi singoli di chi apprende e la cattedra e la lavagna di chi insegna. La IV A, invece, ha una disposizione circolare, favorita sia dal fatto che gli alunni non sono rivolti tutti verso la stessa direzione, ma anche dall'assenza di un ruolo chiaramente designato per l'insegnante: perfino la cattedra è rivolta verso il muro, utilizzabile solamente come ripiano d'appoggio per i materiali.

Il docente è quindi spinto, se non costretto, a girare per l'aula e ad interagire di volta in volta con alunni differenti, così da poter seguire tutti e realizzare una didattica che, seppur iniziata con una consegna uguale per tutti, di fatto diventa personalizzata e individualizzata grazie ad un insegnante che è ““a modulator who articulates the different phases of the process, [...] a monitor that controls correctness and consistency of shared reasoning, [...] a scaffolder, that sustains temporarily and dynamically the community” (Zorzi, 2019, p. 106). Si tratta di un modo di fare scuola che è fortemente inclusivo, perché evita che la maestra, “parlando dalla cattedra a braccio, in orario mattutino” si rivolga solamente “agli uditori delle prime due file che [...] vengono da case con una certa dotazione di strumenti di cultura” (Contessi, 2021): una classe dove tutti vengono coinvolti è invece una classe “di tutti e di ciascuno” (*Indicazioni nazionali*, p. 14).



Figura 24: Attività ludica di decodifica del messaggio cifrato

In Figura 2 si può osservare un esempio di attività di stampo laboratoriale. In questo caso l'insegnante aveva come scopo quello di ripassare alcuni concetti relativi all'ortografia, e quindi ha deciso di nascondere una regola grammaticale all'interno di un messaggio scritto alla lavagna con finti geroglifici, decifrabile dai bambini, lavorando a coppie, grazie ad un foglietto con "l'alfabeto egizio". Si tratta di una consegna abbastanza semplice, ma il carattere ludico permette ai bambini di iniziare la giornata con serenità, e rivela l'approccio attivo e laboratoriale che permea la didattica della IV A. Inoltre, risponde ai bisogni individuati dall'Istituto nel Piano di Miglioramento, che indica, come primo obiettivo, di "attuare e documentare una didattica di tipo attivo e laboratoriale in tutte le classi" (P.T.O.F., p. 21).

Il *setting* e l'approccio didattico hanno come conseguenza quella di formare alunni che sono abituati a lavorare in gruppo, e lo fanno molto bene: durante un'attività di revisione della consegna ho potuto notare come i bambini abbiano un metodo di lavoro condiviso fra di loro, e negoziano velocemente e con tranquillità i ruoli (ad es. chi legge e chi controlla). In Tabella 25 ho inserito un'analisi di come i gruppi di lavoro si strutturino e funzionino a partire da un'attività di revisione di alcuni esercizi di grammatica svolta in classe.

Tabella 25: Analisi di un lavoro a gruppi secondo le componenti individuate da Felisatti (2006)

<u>Componenti strutturali</u>	
<i>Obiettivo</i>	
Correggere gli esercizi di grammatica a seguito della lettura di un brano.	È posto dall'insegnante, che però ha cura che gli studenti ne capiscano il senso e ne condividano l'utilità.

<p style="text-align: center;"><i>Metodo</i></p> <p>Confronto fra le risposte e discussione in caso di disaccordo.</p>	<p>I bambini conoscono questo modo di lavorare e i diversi passaggi che richiede. Sono competenti sia durante la fase di revisione (tengono il segno ecc.) sia durante la fase di discussione (cercano insieme prove a sostegno di ciascuna ipotesi) e di negoziazione (se ci sono disaccordi si risolvono sempre, per arrivare ad una risposta comune).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Ruoli</i></p> <p>Una persona legge le risposte, gli altri le confrontano con le proprie.</p>	<p>I bambini comprendono l'utilità di avere ruoli differenti e negoziano velocemente e in maniera costruttiva la spartizione dei compiti e degli incarichi.</p>
<p><u>Componenti funzionali</u></p>	
<p style="text-align: center;"><i>Comunicazione</i></p> <p>Un bambino legge mentre gli altri controllano e se necessario intervengono; solo allora inizia la discussione.</p>	<p>Questo tipo di comunicazione coinvolge tutte e quattro le aree coinvolte da una comunicazione efficace secondo Quaglino, Casagrande e Castellano (1992): esporre (lettura delle risposte), ascoltare (confrontare con le proprie), rispondere (nel caso si noti una discordanza) e convincere (per cercare di giungere a quella corretta).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Clima</i></p> <p>I bambini sono consapevoli dell'importanza e dell'utilità della consegna e sono disponibili a cooperare fra di loro in maniera costruttiva.</p>	<p>L'organizzazione del <i>setting</i>, il frequente utilizzo di strategie didattiche attive e una cura per il lavoro a gruppi cooperativo fa sì che i bambini siano consapevoli dell'importanza di svolgere i compiti all'interno di un clima sereno e non giudicante.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Sviluppo</i></p> <p>I bambini sanno che per ottenere il miglior risultato possibile devono condividere le proprie competenze con il gruppo.</p>	<p>Il fatto che la didattica sia basata sul lavoro di gruppo da ormai quattro anni fa sì che i bambini abbiano sviluppato un atteggiamento positivo nei confronti dell'attività. In particolare, sono consapevoli della necessità di dover far emergere le competenze gruppali partendo da quelle individuali, allo scopo di un buon risultato di gruppo e non solo del singolo.</p>
<p><u>Componente trasversale</u></p>	
<p style="text-align: center;"><i>Leadership</i></p> <p>È una leadership collettiva e democratica.</p>	<p>I bambini non individuano un <i>leader</i> preciso all'interno del proprio gruppo perché sanno di poter fare riferimento all'insegnante in caso di gravi discordie. Nel caso però di consegne relativamente semplici sanno come realizzare dei processi decisionali che coinvolgano tutti e permettano di negoziare soluzioni condivise ai problemi.</p>

A questa competenza, che a mio parere ha già raggiunto un notevole livello di sviluppo, si affianca anche una certa competitività fra i bambini che sembra quasi fuori luogo rispetto alla loro capacità di lavorare in gruppo. Per fortuna l'insegnante mi ha già mostrato come anche tale caratteristica possa essere sfruttata per motivarli nelle attività, ponendogliela come sfida: non serve che vi sia un premio finale, perché gli

alunni sono intrinsecamente motivati a superare ostacoli. Anzi, quando si tratta di una prova particolarmente complessa gli studenti sono propositivi e si impegnano a fondo, anche grazie al fatto che sono consapevoli del clima aperto al dialogo che è presente in classe. Questo li rende molto intraprendenti: ad esempio, sono stati loro a richiedere di reinstaurare la routine di lettura all'inizio della giornata e di riaprire la biblioteca del plesso.

In generale, ho avuto l'impressione di avere di fronte dei bambini estremamente competenti, anche se sicuramente necessitano di stimoli forti perché si interessino alla consegna. Quando il compito non è adatto a loro se ne lamentano a gran voce, ma quando invece gli piace sono in grado di ottenere grandi risultati. Questa è anche la conseguenza della disponibilità che ho trovato negli insegnanti, soprattutto nella maestra Maria Teresa Santinato con la quale mi sono relazionato più spesso, essendo la mia tutor: si è sempre dimostrata più che ricettiva nei confronti delle mie richieste, e anche durante la fase di progettazione dell'intervento mi ha aiutato moltissimo: ha approvato l'idea fin da subito, e mi ha aiutato non solo a evidenziarne i limiti e i possibili ostacoli, ma anche a come superare tali ostacoli e come sfruttare le potenzialità. Anche in fase di osservazione ho sempre potuto fare affidamento sul fatto che avrebbe risposto a qualsiasi mia domanda.

### *2.1.2 Strumenti di osservazione e analisi*

Come abbiamo visto durante il tirocinio indiretto del 4° anno, in didattica è fondamentale che il docente sappia assumere il ruolo dell'insegnante "osservatore" (Gandini, 2010), ed infatti il tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria è strutturato in maniera tale (Università di Padova, 2018) da permettere allo studente di sviluppare non solo competenze in materia di progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici, ma anche conoscenze, abilità e atteggiamenti relativi all'osservazione di professionisti del settore e del sistema scuola, classe e sezione (Cisotto, 2007; Tonegato, 2018). Per questo motivo è previsto che lo studente, anche durante il tirocinio del 5° anno di corso, "predisponga e utilizzi strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe/sezione" (Università di Padova, 2021/2022).

Nel corso dei quattro anni di tirocinio sono stati utilizzati vari strumenti di osservazione, con diversi gradi di successo. Il secondo anno ci furono fornite dai tutor delle griglie, che però erano poco strutturate e basate soprattutto su domande guida –

poco adatte, pertanto, ad uno studente inesperto: in un contesto nuovo vi è sempre la tentazione di volersi segnare tutto ciò che accade, perdendo di vista ciò che è davvero importante in quanto non si è in grado di distinguerlo da tutto il resto. Il terzo anno all'interno del gruppo di tirocinio indiretto abbiamo deciso di creare degli strumenti che potessero effettivamente tornarci utili: l'obiettivo principale era quello di 'costringerci' a focalizzarci sugli elementi più utili per il nostro intervento didattico futuro. Per fare ciò siamo partiti dai dispositivi utilizzati il secondo anno, integrandoli con quelli trovati nei testi di Calvani (2011) e Cisotto (2011, 2013), creando tre griglie di osservazione per ciascun grado scolastico: una per le azioni dell'insegnante, una per il gruppo classe/sezione e una per l'ambiente di apprendimento. Il quarto anno è stata aggiunta una *checklist* finalizzata all'osservazione dei processi di inclusione a scuola, basata sull'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002).

A questi strumenti, realizzati dal gruppo di tirocinio indiretto, si devono anche aggiungere i dispositivi creati dai singoli studenti come, ad esempio, Alessandra Zen, che ha elaborato una griglia di osservazione di una lezione focalizzata sulle finalità e sulle metodologie utilizzate, più che sulle attività. Anche io ho tentato di creare nuovi strumenti di osservazione: un'altra griglia di osservazione di una lezione, mirata però sulle interazioni e routine comunicative, basata sul modello AIR di Selleri (2016), ed una *checklist* relativa all'inclusione, basata sulle *Linee guida per l'UDL* (CAST, 2018). Lo strumento di analisi delle interazioni e delle routine si è rivelato essere troppo complesso per essere effettivamente utile, mentre quello basato sull'UDL l'ho trovato più semplice e adatto rispetto a quello basato sull'*Index* in quanto il primo è più incentrato sui processi di insegnamento-apprendimento, mentre il secondo ha uno sguardo rivolto all'intero sistema scuola.

In ogni caso, le griglie di osservazione realizzate dal gruppo di tirocinio indiretto sono state utilizzate anche quest'anno, perché avendo partecipato alla loro costruzione le conoscevo già approfonditamente; ed essendo il risultato di scelte concordate con il gruppo di tirocinio, i dati raccolti possono essere facilmente condivisi con i compagni di corso. Inoltre, durante il tirocinio indiretto ci siamo resi conto che tali griglie iniziavano a 'starci strette', e lo spazio riservato alle note iniziava a prendere sempre più posto, perché nel corso degli anni la nostra osservazione del sistema classe o sezione è diventata progressivamente più approfondita, e quindi ci poniamo un numero sempre maggiore di domande che vanno al di fuori da ciò che gli strumenti ci indicano di osservare. Siamo diventati più competenti e, conoscendo già il sistema



scuola (Tonegato, 2018), abbiamo imparato a notare quegli elementi, complessi e spesso intangibili, che difficilmente riescono ad essere rilevati tramite strumenti quantitativi come le griglie, ma necessitano invece di strumenti qualitativi quali “l’osservazione descrittiva ‘carta e matita” (Felisatti & Mazzucco, 2013). Variare strumenti e modalità di analisi del contesto e di riflessioni su di essa permette di seguire i consigli dei formatori di Reggio Emilia, ovvero: “Guarda più attentamente. Ascolta, ma non giudicare troppo velocemente. Cerca di capire. Osserva.” (Gandini, 2010, p. 228).

In sintesi, in questi quattro anni di tirocinio siamo passati dalla necessità di una maggior struttura alla richiesta di una maggior libertà nell’osservazione. Abbiamo infatti realizzato che non abbiamo a disposizione uno spazio infinito per documentare ciò che osserviamo, e dobbiamo quindi compiere delle scelte. Tali decisioni possono essere prese prima di andare ad osservare, creando delle griglie o delle *checklist* che si focalizzino su cosa scegliamo di concentrarci; oppure possiamo rimanere flessibili, prendendo nota di ciò che decidiamo di approfondire mentre stiamo osservando – correndo il rischio di non riuscire a focalizzarci su nulla, ma tale processo può portare ad appuntarsi aspetti che altrimenti sarebbero stati persi.

In particolare, quest’anno ho utilizzato le griglie di osservazione delle azioni dell’insegnante, del gruppo classe e dell’ambiente di apprendimento, di cui si possono trovare anche degli stralci nell’*Allegato 2*. Ho anche fatto uso dello strumento di osservazione del momento della lezione di Alessandra Zen, che si è rivelato particolarmente prezioso per comprendere come adottare delle metodologie laboratoriali per l’insegnamento dell’italiano – cosa che ho cercato di fare anche io durante il mio intervento didattico. Con la tutor del tirocinante, la maestra Maria Teresa Santinato, non ho discusso specificatamente dei dati raccolti tramite questi strumenti, ma mi sono spesso confrontato con lei su ciò che osservavo e sulle conclusioni che ne traevo: da queste conversazioni ho tratto preziose indicazioni sulla progettazione e conduzione del mio intervento didattico.

### 2.1.3 Il sociogramma

Quest’anno ho anche provato ad utilizzare il sociogramma di Moreno (1934), strumento di osservazione indiretta che ci venne presentato durante il laboratorio di *Psicologia della disabilità e dell’integrazione* e che serve a compiere rilevazioni sociometriche. In particolare, se usato in contesto didattico esso permette agli

insegnanti di analizzare le relazioni e le strutture sociali all'interno della classe. Ciò ha un duplice scopo: da un lato fa sì che le regole stabilite a livello generale siano simili a quelle valide nei gruppi spontanei, così da evitare una divergenza che potrebbe causare problemi nella gestione della classe; dall'altro, l'insegnante diventa consapevole dell'impatto che il gruppo classe ha sullo sviluppo dei singoli bambini, e gli fornisce degli strumenti per far sì che tale influenza sia positiva invece di negativa.

Parlando con la tutor del tirocinante ho scoperto che il team docente della IV A già conosce e utilizza tale strumento. Per aiutarmi nel lavoro si è proposta lei di somministrare le domande del questionario – che sono sia quelle previste da Moreno (1934), sia alcune che sono state aggiunte dalle insegnanti stesse – mentre io mi sarei occupato dell'analisi e dell'interpretazione dei dati. Il mio scopo era quello di conoscere più approfonditamente il gruppo classe analizzando le strutture e cercando di capire quali sono i 'gruppetti' di amici e quali i gruppi di lavoro più efficaci – o quantomeno felici di lavorare insieme. Inizialmente mi ero posto anche un obiettivo più pratico, ovvero utilizzare il sociogramma per creare le coppie e i gruppi durante l'intervento didattico, ma mi sono presto reso conto che sarebbe passato troppo tempo dal momento di raccolta dei dati (ottobre) e l'inizio dell'intervento didattico (gennaio – febbraio), quindi ho rinunciato a tale finalità e mi sono concentrato sul cercare di comprendere meglio le dinamiche implicite presenti nella classe.

In *Allegato 3* ho inserito una sintesi dei dati estrapolati dalle risposte al sociogramma, sottoforma sia di tabella che di grafici. Le domande che sono state poste ai bambini erano cinque e sono state suddivise in due categorie in base all'oggetto di ricerca: studio e socialità. Le prime due domande chiedevano ai bambini di elencare in ordine i compagni con cui lavoravano meglio in classe e quale compagno avrebbero voluto come capoclasse: questioni quindi relative a comprendere quali erano le coppie o i gruppi di lavoro più efficaci. Le altre tre domande, invece, chiedevano di elencare in ordine i compagni con cui avrebbero voluto andare in gita, quelli con cui non sarebbero voluti andare in gita, e quale compagno avrebbero voluto come compagno in un banco a due: tali questioni avevano il duplice scopo di osservare le strutture sociali della classe – i 'gruppetti di amici' – e di capire quali alunni sono 'popolari', 'rifiutati', 'isolati' o 'controversi', per utilizzare le categorie individuate durante il laboratorio di *Psicologia della disabilità e dell'integrazione*.

Analizzando i dati si è scoperto che l'ambito relativo allo studio era più polarizzante rispetto a quello della socialità. Per categorizzare i bambini (individuando

anche gli alunni ‘neutri’, ovvero nella media) si è calcolato lo scarto dalla media del numero di volte che sono stati scelti o rifiutati – sia in modo assoluto che tenendo conto dell’ordine con cui sono stati scelti o rifiutati. Il risultato è stato che, per quanto riguarda lo studio, sette bambini erano ‘isolati’, sei ‘popolari’ e i restanti dieci ‘neutri’; nell’ambito della socialità, invece, tre bambini erano ‘isolati’, tre ‘controversi’, tre ‘popolari’, quattro ‘rifiutati’ e i restanti dieci ‘neutri’. Questo si può vedere anche nei grafici riportati nell’*Allegato 3*, in particolare nel primo che, come si legge nel commento ad esso, è idealmente suddivisibile in quattro quadranti per ciascuna categoria.

In questo lavoro di interpretazione dei dati raccolti bisogna però fare attenzione al rischio di trasformare tale categorizzazione in un “etichettizzazione” (Soresi, Santilli, Ginevra, & Nota, 2016), in un processo di ‘condanna’ dello studente ad essere per sempre isolato o popolare. Questo perché il *labelling* ha un impatto molto forte sulla costruzione dell’identità dell’alunno, sia quando lo utilizziamo con gli altri (*ivi*) che con noi stessi (Baldacci, 2008): diventiamo una sorta di pigmalione nei confronti dello studente, rendendolo quello che pensiamo sia, a prescindere che sia corretto o meno e, soprattutto, privandolo della libertà di diventare qualcos’altro.

L’obiettivo di un sociogramma deve invece essere quello di porsi degli obiettivi educativi. Pensiamo che un alunno sia ‘isolato’? Non trattiamolo come tale, ma attuiamo delle strategie per aiutarlo ad integrarsi meglio nel contesto della classe. Nel caso del tirocinio, però, a meno di non voler condurre un intervento didattico sul miglioramento del contesto sociale, tali obiettivi educativi non potranno mai essere completati per mancanza di tempo a sufficienza. Lo scopo del sociogramma diventa quindi quello di essere uno strumento per la creazione di gruppi di lavoro efficaci, ad esempio distribuendo gli alunni ‘rifiutati’ per evitare meccanismi di segregazione; oppure mettendo insieme alunni ‘isolati’ con quelli ‘popolari’ che facciano, inconsapevolmente, da ponte con il resto della classe.

## *2.2 Confronto, collaborazione e negoziazione*

### *2.2.1 Risorse del territorio*

Una volta deciso che l’ottica sistemica del progetto avrebbe inquadrato l’aspetto della continuità, bisognava trovare una scuola dell’infanzia disposta a collaborare. Dopo alcuni tentativi sono riuscito a coinvolgere il Centro Infanzia ‘Regina Elena’<sup>1</sup>, grazie all’interesse dimostrato dalla maestra e coordinatrice del centro Alessia Lioia.

---

<sup>1</sup> [spes.pd.it/struttura/regina-elena/](http://spes.pd.it/struttura/regina-elena/)

Il Centro è gestito dall'Istituto Pubblico di Assistenza e Beneficenza S.P.E.S. (Servizi alla Persona Educativi e Sociali<sup>1</sup>), ente che gestisce anche molte scuole dell'infanzia private di Padova. Si è deciso di coinvolgere anche la responsabile dell'ufficio coordinamento scolastico, Alberta Grassetto, al fine di risolvere le inevitabili questioni burocratiche e per capire le restrizioni, in particolare quelle dovute al COVID-19, all'interno delle quali co-progettare l'intervento. L'obiettivo di questa nascente rete, costituita dall'I.C. XI di Padova e la Scuola Primaria 'F. Randi', dall'Istituto S.P.E.S. e il Centro Infanzia 'Regina Elena', era quello di realizzare un percorso didattico che avesse un significativo valore formativo per i bambini e che fosse sostenuto da una precisa visione pedagogica.

L'Istituto S.P.E.S. nasce dalla fusione di storiche istituzioni padovane di educazione e assistenza all'infanzia<sup>2</sup>, e parlando con Alberta Grassetto si percepisce come tale secolare tradizione si traduca in una particolare attenzione e cura relativamente al valore pedagogico delle loro proposte. Durante le riunioni si sono dimostrati interessati al mio progetto proprio perché rappresenta un arricchimento della loro offerta formativa: nel *P.T.O.F. 2020-2022 delle scuole dell'infanzia* (Istituto S.P.E.S., 2019). si specifica l'importanza della continuità verticale "per tutelare la globalità del bambino e per accompagnarlo con attenzione e coerenza nei delicati passaggi del suo percorso di crescita e di apprendimento" (p. 41). Con Alessia Lioia ci siamo invece concentrati di più sulla *mission*, sui dettagli organizzativi e sugli aspetti pratici della didattica.

All'interno di questa rete mi inserisco necessariamente anche io, insieme alle risorse di cui mi faccio portatore. La principale di queste è sicuramente la motivazione: come ho descritto in precedenza, sono fortemente convinto del valore pedagogico e formativo di questo intervento didattico, sia per i bambini della scuola primaria che per quelli della scuola dell'infanzia. Sono anche sicuro che i prodotti che verranno realizzati arricchiranno il territorio di nuove modalità di comunicazione fra gli elementi che lo compongono.

### 2.2.2 I bisogni degli stakeholder

In *Figura 25* ho riassunto i bisogni dei diversi *stakeholders* così come sono emersi dall'analisi delle richieste che mi sono state presentate, implicitamente tramite documenti o esplicitamente durante le riunioni di raccordo che abbiamo tenuto in

---

<sup>1</sup> [spes.pd.it/](http://spes.pd.it/)

<sup>2</sup> [spes.pd.it/chi-siamo/](http://spes.pd.it/chi-siamo/)

questi mesi. Si tratta chiaramente di una rappresentazione sintetica, ma che ben rappresenta come, anche se la *vision* pedagogica è la stessa per tutti gli interessati, la *mission* educativa può assumere forme differenti a seconda dei limiti che sono presenti nei diversi contesti.

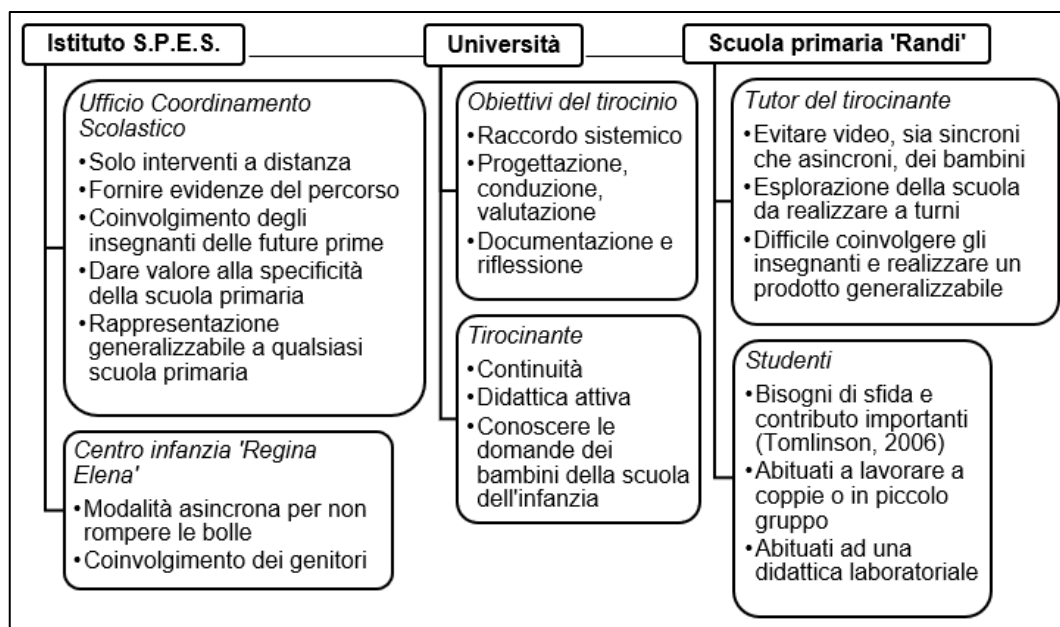


Figura 25: I bisogni degli stakeholder

In questo periodo storico le barriere più importanti riguardano certamente le restrizioni dovute alla necessità di contenere la pandemia da COVID-19 che ancora perdura. Infatti, inizialmente il progetto prevedeva che i bambini di entrambi i gradi scolastici si sarebbero prima conosciuti alla scuola dell'infanzia, e poi gli studenti della primaria avrebbero presentato il proprio plesso ai più piccoli. Purtroppo questo non sarà possibile perché, comprensibilmente, l'Istituto S.P.E.S. ha deciso di limitare il più possibile gli interventi da e all'esterno delle scuole. Pertanto, si è deciso che le attività di continuità verranno realizzate dalle insegnanti della scuola dell'infanzia tramite dei prodotti digitali creati dai bambini della scuola primaria – soddisfacendo così anche il bisogno di documentazione espresso dall'Istituto S.P.E.S.

Già durante la fase di ideazione si era pensato a come si sarebbe potuto realizzare un intervento di continuità a distanza, ed inizialmente si era ipotizzato di svolgere anche delle videochiamate per permettere ai bambini dei due ordini scolastici di conoscersi. Questo non sarà possibile farlo per due motivi: il primo riguarda gli aspetti tecnici, poiché nella classe IV A la connessione internet è molto debole e difficilmente riuscirebbe a reggere una videochiamata; il secondo è organizzativo e riguarda il fatto che al centro infanzia i bambini sono suddivisi in 'bolle' plurietà, e

pertanto non vi sarebbe modo di realizzare un collegamento video con tutti i bambini di cinque anni senza rompere queste ‘bolle’.

Dall’Istituto S.P.E.S. è arrivata anche la richiesta di coinvolgere i genitori dei bambini, soprattutto per cercare di fargli comprendere l’importanza degli obiettivi specifici della scuola dell’infanzia e qual è il reale livello di competenza richiesto dalla scuola primaria – posto che ve ne sia uno. La coordinatrice del Centro Infanzia ‘Regina Elena’ ha quindi affermato che i genitori saranno sicuramente informati del percorso e che saranno tenuti aggiornati tramite la piattaforma *WeSchool*<sup>1</sup>.

Si è anche riflettuto sugli effettivi destinatari di tale intervento, perché non tutti – e forse neanche la maggior parte – dei bambini del Centro Infanzia ‘Regina Elena’ andranno alla Scuola Primaria ‘Randi’. Si è quindi deciso, e su questo si è rivelata d’accordo anche la tutor del tirocinante, di realizzare una rappresentazione non specifica sulla ‘Randi’, ma generalizzabile all’esperienza di vivere una scuola primaria, non importa quale. Riflettendo su tale questione si è anche concordato di non coinvolgere gli ipotetici futuri insegnanti di prima – ovvero gli attuali docenti di quinta – nonostante il bisogno espresso dall’Istituto S.P.E.S., perché si tratterebbe di qualcosa riferito solamente al prossimo anno scolastico alla scuola ‘Randi’.

Per quanto riguarda la Scuola Primaria ‘Randi’, nel paragrafo 1.3.1 ho descritto i principali bisogni degli studenti, che Tomlinson (2006) definirebbe come “sfida” e “contributo”, e la loro aspettativa, implicita, di una didattica laboratoriale e basata sul lavoro cooperativo. La tutor del tirocinante ha invece esposto delle richieste precise in merito all’organizzazione e alla programmazione delle attività. In particolare, mi ha riferito che potrebbero esservi delle difficoltà nel realizzare video, anche asincroni, con i bambini, per questioni di privacy: per questo motivo i prodotti digitali prevederanno soprattutto disegni, descrizioni scritte o dei *file* audio, piuttosto che video. Infine, la responsabile di plesso, alla quale abbiamo presentato il progetto, ci ha chiesto, in merito all’esplorazione dello spazio scolastico da parte degli alunni, di prevedere un sistema di turnazione per evitare che tutta la classe sia contemporaneamente fuori dall’aula, sparsa per tutta la scuola, con possibili ricadute sullo svolgimento delle attività nelle altre classi e sulla sicurezza dei soggetti presenti nel plesso.

Durante l’intervento è stato quindi necessario mediare fra tutti questi bisogni, tenendo comunque presenti anche i miei interessi e le mie motivazioni. Per fortuna,

---

<sup>1</sup> weschool.com

però, ho trovato delle persone estremamente sensibili alle mie necessità: ad esempio, la coordinatrice del Centro Infanzia 'Regina Elena' si è resa disponibile sia a farmi sapere quali sono le domande che i bambini fanno più frequentemente in merito alla scuola primaria, sia a somministrare dei questionari, che predisporrò io, pre- e post-intervento per rilevare i sentimenti degli alunni in merito al passaggio di ordine scolastico e quindi il successo o meno del progetto.

Si è dovuto anche tener conto delle richieste del terzo soggetto di questa nascente rete di continuità verticale: l'Università. Questa annualità di tirocinio prevede che il focus sia sull'ottica sistemica, e per questo motivo ho cercato di instaurare queste relazioni fra diversi soggetti educativi che agiscono all'interno dello stesso territorio. Gli altri obiettivi riguardano la progettazione, conduzione e valutazione dell'intervento e la documentazione e riflessione dell'esperienza: come tali obiettivi siano stati raggiunti sarà oggetto dei prossimi capitoli.

### 3. Progettare il luogo

#### 3.1 I format per la progettazione e la programmazione

##### 3.1.1 La progettazione a ritroso

Il *format* utilizzato è quello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe (2004), studiato con la professoressa Santi durante il primo anno e messo in pratica diverse volte, compreso per il tirocinio del 3° anno – durante il quale l'ho dovuto utilizzare due volte a causa della pandemia – e quello del 4° anno. Ho cercato di personalizzarlo, come si può osservare nell'*Allegato 4* dove ho inserito la progettazione dell'intervento. Nell'*Allegato 5* si trova invece la rubrica valutativa dell'intervento, dove le finalità del progetto vengono tradotte in comportamenti osservabili.

Nel *format* di progettazione, a differenza dell'anno scorso, non si rimanda più all'impianto metodologico-didattico di Messina e De Rossi (2015), al fine di semplificare la terza fase della progettazione a ritroso. Sono giunto infatti alla conclusione che preoccuparsi su quali metodi e quali tecniche adottare a seconda delle diverse lezioni sia più adatto al momento di programmazione rispetto a quello di progettazione. Ho però lasciato altri due riferimenti teorici studiati a lezione, con i quali mi sono invece trovato a mio agio: la prospettiva trifocale di valutazione di Castoldi (2016) – che ho sintetizzato in una tabella costruita insieme ad alcune mie compagne di corso durante il *Laboratorio di valutazione degli apprendimenti* tenuto dalla professoressa Grion – e il modello dell'Unità Didattica di Acquisizione di Balboni (2014).

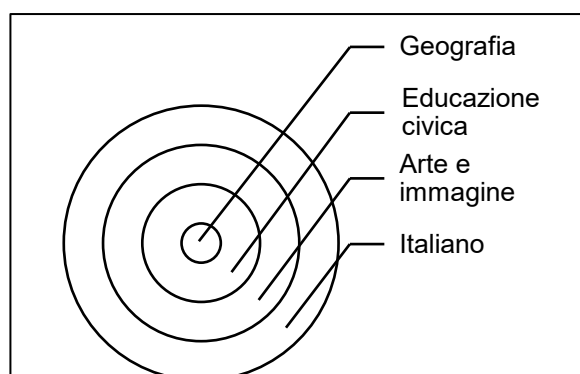
Ho mantenuto anche i riferimenti alla normativa italiana ed europea, in particolare alle *Indicazioni nazionali* e il *Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, per l'individuazione dei risultati desiderati. Oltre a questi mi sono basato sul *Curricolo di Istituto* allegato al *P.T.O.F. 2019/2022* dell'X.I. I.C. di Padova: i traguardi e gli obiettivi delle diverse discipline sono gli stessi delle *Indicazioni nazionali*, eccetto che per quelli di Educazione civica, che fanno invece riferimento alle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, allegate al DM 35/2020 del MI. Non ho inserito obiettivi specifici di apprendimento sull'Educazione civica perché, secondo l'*Allegato A* del DM 35/20, tali finalità saranno stabilite a partire dall'A.S. 2022/2023. Nel frattempo è il Collegio Docenti a stabilire quali obiettivi delle discipline si inseriscono nell'Educazione civica, ma siccome non ho trovato indicazioni



a riguardo nel *Curricolo di Istituto* ho deciso di considerare gli obiettivi delle discipline Geografia, Italiano e Arte come comuni a quelli di Educazione civica.

Ho anche analizzato le diverse rubriche valutative allegate al *P.T.O.F.*, ma sono state costruite nel dettaglio solamente quelle di Italiano e Matematica. Quella di Geografia si limita ad elencare i quattro obiettivi principali (orientamento, linguaggio della geo-graficità, paesaggio, regione sistema territoriale), di cui ho scelto quello più adatto (linguaggio della geo-graficità) e l'ho inserito come indicazione nella sezione sulle discipline di riferimento. Sempre nel *Curricolo* è presente un'UDA sulla continuità, ma ha come destinatari le classi di prima primaria, e analizzandola ho deciso che non mi sarebbe tornata utile.

Quest'anno ho cercato di "progettare per sottrazione" (Ueda & Kaido, 2004), inserendo meno traguardi e obiettivi possibili perché ormai ho capito che qualsiasi argomento è talmente trasversale che per essere completo dovrei inserire un infinito elenco di competenze. Per questo motivo ho deciso di realizzare una specie di 'bersaglio', rappresentato in *Figura 5*, dove al centro c'è la Geografia e tutt'attorno vi sono le altre discipline, a seconda della loro vicinanza con l'idea centrale dell'intervento. Nel *format* di progettazione tale schema diventa una sorta di 'imbuto rovesciato', perché se la competenza principale è quella geografica, le discipline di riferimento sono sia la Geografia che l'Educazione civica, mentre nei traguardi di sviluppo a queste due si affianca anche l'Arte e immagine, ed infine Italiano è presente



*Figura 26: Il bersaglio del Progetto*

solamente fra gli obiettivi di apprendimento, assieme a Geografia e Arte e Immagine (Educazione civica, come affermato in precedenza, non ha obiettivi di apprendimento).

Per quanto riguarda invece le 'domande chiave' e l'individuazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che i bambini dovrebbero aver sviluppato alla fine dell'intervento, il riferimento curricolare principale è stato il corso di *Fondamenti e didattica della geografia* tenuto dalla professoressa Rocca lo scorso semestre.

Particolarmente importante è risultato il suo già citato articolo sulle “cinque porte di accesso alla geografia” (Rocca, Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia, 2012): anche se in realtà la porta d’accesso principale è quella del “luogo”, per arrivarci bisogna comunque attraversare quelle dello “spazio”, del “paesaggio” e “dell’ambiente”, con l’obiettivo di almeno raggiungere la soglia di quella del “territorio”.

Per quanto riguarda la ri-progettazione *in itinere* dell’intervento didattico, nel *Project Work* parlavo di come avevo cercato di creare già in partenza una progettazione il più flessibile possibile, e credo di esserci riuscito. Mentre l’anno scorso ho dovuto ‘sottrarre’ (Ueda & Kaido, 2004) molto di quello che avevo inizialmente previsto per poter realizzare un intervento didattico efficace, quest’anno aver tenuto in considerazione già in partenza i principi del già citato *design by subtraction* mi ha permesso di programmare le lezioni senza perdermi fra decine di obiettivi.

### 3.1.2 La programmazione delle lezioni

Per quanto riguarda il *format* di programmazione, gli anni scorsi ho sempre utilizzato quello che abbiamo predisposto durante il tirocinio indiretto per il laboratorio di *microteaching*. Quest’anno, proprio perché sentendomi a mio agio con la progettazione a ritroso ero intenzionato ad approfittare del tirocinio per sperimentare in altri ambiti, ho provato a personalizzare anche il *format* di programmazione integrandolo con il modello del TPCK (Mishra & Koehler, 2006) e con le *Linee guida UDL* (CAST, 2018). Ho inserito dei rimandi anche all’impianto metodologico di Messina e De Rossi (2015), agli ambiti di riferimento individuati da Orsi (2016) e alle modalità didattiche descritte in Wiggins e McTighe (2004).

Nell’*Allegato 6* ho inserito la programmazione di una lezione, come esempio dell’utilizzo di tale *format*. Sempre nello stesso allegato si può trovare anche uno stralcio del diario di bordo di quella lezione, per mostrare come documentassi ciò che riuscivo a fare di quello che avevo programmato ed eventuali modifiche fatte durante la conduzione delle attività. Nell’*Allegato 7*, invece, si può trovare il prospetto iniziale delle lezioni che ho utilizzato durante le riunioni di programmazione sia con la tutor del tirocinante che con la tutor coordinatrice: nel corso di questi anni ho infatti notato che i documenti di progettazione o di programmazione possono risultare complessi se non si ha già familiarità con essi – specialmente quando io cerco di complicarli ancora di più, come ho fatto quest’anno con il *format* di programmazione. Avere un documento

semplificato aiuta a focalizzarsi sugli aspetti più importanti e urgenti. Tale prospetto è stato inserito in questa *Relazione* così da comprendere cosa avevo idea di fare inizialmente.

### 3.2 *Le metodologie per la conduzione*

Anche per la conduzione ho fatto riferimento ad una metodologia che integra diverse visioni pedagogiche e didattiche che, come esplicherò nel settimo capitolo, fa riferimento alla filosofia pedagogica della già citata Fabrizia Ramondino (2020).

Concretamente, le metodologie adottate durante l'intervento sono state principalmente attive e laboratoriali, privilegiando l'apprendimento per scoperta e il lavoro a gruppi e a coppie, lasciando il massimo grado di libertà possibile agli alunni e valorizzando ciascun loro intervento. Per quanto riguarda invece le tecnologie si è deciso, a causa dei vincoli dovuti all'emergenza sanitaria, di utilizzare principalmente strumenti analogici, come schede o schemi, che quindi potevano essere forniti individualmente. Si è comunque fatto largo uso della LIM soprattutto per mostrare delle immagini che fossero di stimolo ai bambini.

In ottica inclusiva è anche necessario organizzare un *setting* di apprendimento accogliente, che funga da facilitatore dei processi di apprendimento. Come ho affermato in precedenza, l'ambiente, a mio parere, è l'elemento fondamentale della didattica, eppure è quello sul quale noi tirocinanti abbiamo meno controllo, anche quando abbiamo delle tutor molto disponibili – come nel mio caso. Per fortuna l'aula della IV A era già molto vicina a quella che realizzerei io basandomi sulla mia visione pedagogica, tenendo conto delle restrizioni attuate per ridurre la possibilità di contagio.

Nella progettazione generale (*Allegato 4*) non ho esplicitamente indicato delle modalità per l'inclusione di tutti gli alunni, poiché ritengo che l'inclusione debba essere la base su cui fondare la progettazione stessa: specificarla sarebbe semplicemente una ripetizione. Ho preferito invece inserire le *Linee guida UDL* (CAST, 2018) come *checklist* all'interno della programmazione delle lezioni (*Allegato 6*), così da tenere sotto controllo *in itinere* il grado di inclusività delle mie proposte.

### 3.3 *Dare valore agli apprendimenti e agli insegnamenti*

In conclusione, vorrei trattare brevemente l'idea di valutazione che regge la seconda fase della progettazione a ritroso. Il paradigma di riferimento per quanto riguarda questa tematica proviene dal corso di *Modelli e strumenti per la valutazione*, tenuto nel secondo semestre del 3° anno dal professor Felisatti, e dai suoi due testi

d'esame: *L'agire valutativo*, a cura di Luciano Galliani, e *Valutare e certificare le competenze*, di Mario Castoldi. Dal primo ho tratto la visione pedagogica sulla valutazione, che verrà approfondita nel settimo capitolo; ora vorrei invece focalizzarmi sugli aspetti più concreti, ovvero l'impianto valutativo basato sul secondo libro citato.

Il manuale di Castoldi (2016) affronta il problema di "come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza", perché la sua essenza "polimorfa", la sua struttura multidimensionale e il suo carattere contestuale "impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno" (*ivi*, p. 79). Castoldi riprende allora un principio delle scienze sociali, quello della triangolazione, il quale afferma che è possibile "apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista" (p. 80).

L'autore propone quindi un prospettiva trifocale per valutare la competenza, un triangolo di osservazione costituito da tre dimensioni: la *dimensione oggettiva*, che richiede evidenze verificabili delle conoscenze e abilità dimostrate dal soggetto e si rifà all'istanza empirica; la *dimensione soggettiva*, riferita ai significati personali che il soggetto attribuisce al suo apprendimento e implica l'istanza autovalutativa; ed infine la *dimensione intersoggettiva*, che richiama il sistema di attese del contesto rispetto alla capacità del soggetto e rimanda all'istanza sociale (*ivi*, p. 81-83). Ad ogni dimensione vengono poi associati diversi strumenti e tecniche di osservazione e modalità di valutazione (*ivi*, p. 84-86).

Al centro di questo triangolo si posiziona l'idea di competenza, analizzabile su tre livelli: il sapere e saper fare, il saper agire, il voler e poter agire (p. 98-99). Questi tre livelli si possono ritrovare anche nel *Quadro di riferimento europeo delle competenze*, dove le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente "sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti" (G.U. dell'UE 2018/C/189, p. 8).

Lo strumento associato all'idea di competenza è la rubrica di valutazione (Castoldi, 2016, p. 93-101), inserita nell'*Allegato 5*. Nel costruire tale dispositivo ho fatto riferimento anche alle *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi* allegata alla OM del MI 172/20, in particolare per quanto riguarda la distinzione fra i diversi livelli basandomi sui quattro criteri indicati: l'autonomia dell'alunno, la tipologia della situazione (nota o non nota), le risorse mobilitate e la continuità nella manifestazione dell'apprendimento. I livelli sono gli stessi che adesso vengono

utilizzati nei documenti di valutazione alla scuola primaria: avanzato, intermedio, base e in via di prima acquisizione.

A questo quadro teorico-operativo bisogna aggiungere anche che la Rete Nazionale 'Scuole Senza Zaino' (2020), nel chiedere l'abolizione del voto numerico per tutto il primo ciclo d'istruzione – in quanto “rappresenta la metafora della negazione dei valori” dell'ospitalità, della responsabilità e della comunità – ha ribadito il senso della valutazione nel metodo sz. Essa dovrebbe servire a “sostenere gli studenti”, identificando punti di forza e di debolezza; a “motivare” gli alunni sviluppando l'autocontrollo e la capacità di scelta; e a “riflettere e discutere insieme”, per fare in modo che il giudizio sul prodotto sia accettato e accresca l'impegno a migliorarlo. La Rete cerca quindi “una nuova valutazione formativa” finalizzata, “come diceva Mario Lodi”, ad avere “un bel ragazzo” piuttosto che “una bella pagella” (*ivi*).

Questo è quindi lo sfondo pedagogico delle mie scelte nell'ambito della valutazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Ho ritenuto necessario esplicitarlo per far comprendere la scelta di focalizzarmi soprattutto su una valutazione formativa, finalizzata non all'espressione di un giudizio – anche se descrittivo – quanto alla formulazione di un *feedback* che aiuti i bambini a riflettere su loro stessi e a progettare un percorso migliorativo per sé stessi. Voglio inoltre cercare di stimolare le loro capacità autovalutative e analizzare i loro apprendimenti anche dal punto di vista del contesto sociale in cui vivono.



## 4. Condurre nel luogo

Tabella 26: Prospetto finale delle lezioni dell'intervento didattico 'Il luogo scuola'

<u>Iniziamo – L'esplorazione della scuola</u>	
<i>1 – Cosa sappiamo della nostra scuola?</i>	Spazio Facilitazione maieutica
Brainstorming sulle caratteristiche di una scuola. Realizzazione di una griglia di osservazione dello spazio scolastico.	
<i>2 – Esploriamo la scuola!</i>	Spazio, Natura Coaching
Esplorazione della scuola, guidata dalle griglie, a turni. Esplorazione della differenza tra descrizione oggettiva e descrizione soggettiva.	
<u>Prima UdA – Cosa è oggettivo e cosa è soggettivo?</u>	
<i>3 – Come possiamo descrivere lo spazio?</i>	Parole, Spazio Istruzione didattica
Lettura di un testo che descrive oggettivamente una camera. Disegno della piantina della camera basandosi solamente sul testo.	
<i>4 – Rappresentare il luogo camera</i>	Spazio Coaching
Lettura di un testo che descrive la stessa camera in maniera soggettiva. Traduzione della piantina della camera in una rappresentazione soggettiva di tale luogo.	
<i>5 – Rappresentare un luogo di valore</i>	Disegno, Spazio Facilitazione maieutica
Scrittura di un testo contenente una descrizione oggettiva e una soggettiva di uno stesso luogo importante a livello personale.	
<u>Seconda UdA – Il nostro luogo scuola</u>	
<i>6 – Riflettiamo sul luogo scuola</i>	Spazio, Disegno Istruzione didattica
Esplorazione della 'ruota delle emozioni'. Rappresentazione delle emozioni associate al luogo scuola.	
<i>7 – Come siamo cambiati in questi anni?</i>	Disegno, Spazio Facilitazione maieutica
Riflessione personale guidata sul proprio percorso scolastico. Origami 'paradiso-inferno' sulla propria evoluzione e sulle proprie speranze e aspettative.	
<i>8 – Com'è cambiata la scuola in questi anni?</i>	Cittadinanza Coaching
Riflessione di gruppo sul percorso scolastico della classe. Schematizzazione del percorso scolastico della classe.	
<u>Terminiamo – Presentiamo la scuola 'Randi'</u>	

<i>9 – Rappresentiamo il luogo scuola!</i>	Cittadinanza Facilitazione maieutica
Compito autentico: realizzazione, a gruppi, di rappresentazioni del luogo scuola per presentare la scuola 'Randi' ai bambini della scuola dell'infanzia.	
<i>10 – Presentiamo la nostra scuola!</i>	Tutti gli ambiti Facilitazione maieutica
Scelta, tramite un processo decisionale di gruppo, di quali rappresentazioni proporre ai bambini della scuola dell'infanzia.	

In *Tabella 26* ho inserito il prospetto delle lezioni che sono state realizzate, che è possibile confrontare con quello in *Allegato 7*, dove sono descritte le attività che pensavo che avrei condotto. I riferimenti impliciti alla *Tabella 2* sono molteplici, ma il principale è quello a Balboni (2012) e al suo modello di unità didattica come "rete di Unità di Acquisizione" (p. 102).

Balboni tratta in particolare dell'acquisizione dell'italiano come L2 o LS ma, a mio parere, tale concetto può essere generalizzato e applicato a qualsiasi ambito, pur prestando attenzione alle specificità di ciascuna materia. Il modello prevede che un percorso didattico si articoli in tre momenti: il primo, introduttivo, deve contestualizzare l'intervento, esplicitare tematiche e argomenti e, soprattutto deve creare motivazione; il secondo comprende la sequenza di unità d'acquisizione, ciascuna suddivisa in tre fasi (globalità, analisi, sintesi); il terzo ha a che fare con verifica e valutazione, ovvero con il compito autentico. L'intervento didattico si è quindi articolato in una fase introduttiva, due UdA sui due temi centrali, ovvero la differenza fra oggettivo e soggettivo e il concetto di luogo, ed infine una fase finale durante la quale è stato realizzato il compito autentico.

Nella colonna di destra, invece, sono presenti due riferimenti differenti. Il primo è a Orsi (2016) e i campi del sapere scolastico che vengono inseriti nella mappa generatrice, uno strumento per creare percorsi didattici. Per ciascuna lezione ho inserito quali ambiti sarei andato a trattare, così da sottolineare il carattere interdisciplinare dell'intervento e chiarire il tipo di attività che è stata proposta. Il secondo riferimento è invece Wiggins e McTighe (2004) e la loro classificazione delle possibili tecniche di insegnamento: in questo modo ho anticipato lo stile di conduzione prevalente per ciascuna lezione.

Questo capitolo sarà quindi dedicato alla narrazione di ciascuna fase dell'intervento, soffermandosi in particolare sugli aspetti relativi alla riprogettazione, ai processi di insegnamento-apprendimento e alla verifica e valutazione *in itinere*.



#### 4.1 Fase introduttiva: Creare motivazione

Lo scopo di questa prima fase era quella di presentare l'intervento didattico nel suo complesso, soffermandosi anche sul compito autentico finale: creare una mappa della scuola come luogo vissuto da presentare ai bambini del Centro Infanzia 'Regina Elena' per aiutarli nel passaggio dalla scuola dell'infanzia a quella primaria, in ottica di continuità verticale. Esplicitare il compito autentico aveva un triplice obiettivo: dare modo ai bambini di comprendere quali sarebbero state le evidenze di accettabilità delle loro prestazioni scolastiche (Wiggins & McTighe, 2004); cercare di assolvere ai bisogni di sfida e di coinvolgimento dei bambini (Tomlinson, 2006), presentandogli tale compito come qualcosa di difficile ma di importante per la comunità in cui vivono; presentare i due temi centrali dell'intervento, ovvero imparare ad esplorare un "luogo" (Rocca, Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia, 2012) e comprendere la differenza fra soggettività e oggettività. Infine, in questa fase si è voluto anche raccogliere le preconcoscenze dei bambini e svolgere una verifica e un'autovalutazione iniziale.

##### 4.1.1 I prodotti e le attività

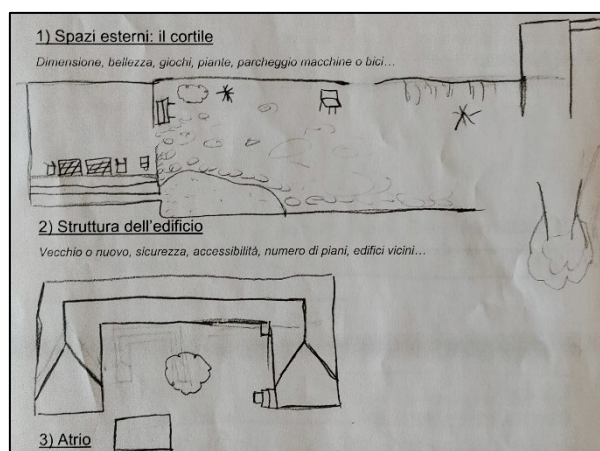


Figura 27: Rappresentazione della scuola (prima lezione)

Data: 07-02-2022	Luogo: Piano terra	Esploratore:
Missione: Quante uscite ha la scuola?		
Data: 07-02-2022	Luogo: Plesso	Esploratore:
Missione: Se mi sono fatto male, dove vado?		

*Figura 28: Esempio di schede con le 'missioni' (seconda lezione)*

In *Figura 27* ho inserito un prodotto realizzato dagli alunni, ovvero una descrizione della scuola, guidata da domande e indicazioni che ho tratto dalle stesse griglie di osservazione utilizzate al tirocinio. Queste ultime sono anche state presentate agli alunni stessi, così che potessero esplorare un esempio di tale strumento realmente utilizzato nel contesto extra-scolastico, per poter comprenderne il funzionamento e come migliorarlo e quali domande possono essere poste per esplorare una scuola. Inoltre, ho fatto decidere a loro come rappresentare la scuola, se tramite un testo scritto o con un disegno: tale scelta mi ha dato informazioni importanti riguardo agli stili cognitivi degli studenti.

In *Figura 28* è invece presente un esempio di mediatore didattico utilizzato durante questa prima fase dell'intervento. Si tratta di due tabelle che, stampate e ritagliate, sono state consegnate a due bambini da mandare in "missione" (Donadelli, 2019) perché trovassero risposta alle domande poste dagli studenti stessi nella lezione precedente e riportate nella scheda. I dati raccolti da ciascuno di loro sono stati poi uniti in un'unica griglia di osservazione della scuola. Mentre una coppia di alunni esplorava la scuola, con chi aspettava il proprio turno si è tenuto un dibattito su cosa è oggettivo e cosa è soggettivo, seguito dalla scrittura di un testo che descrivesse la propria camera nella maniera più obiettiva possibile.

#### *4.1.2 I processi di insegnamento e di apprendimento*

La rilevazione iniziale delle preconoscenze si è rivelata particolarmente utile in ottica di riprogettazione, perché ha permesso di comprendere su quali aspetti sarebbe stato importante lavorare. Ad esempio, nel progetto iniziale non si era pensato di

prestare particolare attenzione alla differenza fra oggettività e soggettività (come si può vedere nell'*Allegato 4*), ma dalla rilevazione iniziale è emerso come i bambini non avessero una buona comprensione di cosa differenzia una descrizione obiettiva da una soggettiva – tema importante quando si parla di spazio e di luogo, perché il primo è proprio il dato oggettivo, mentre il secondo riguarda tutti quegli aspetti soggettivi come i ricordi, le emozioni e le relazioni (Rocca, Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia, 2012). Per poter descrivere un luogo, ovvero l'obiettivo dell'intervento, bisogna farlo soggettivamente, perché una rappresentazione oggettiva è la raffigurazione di uno spazio. Per questo motivo si è deciso di partire proprio da questa contrapposizione.

Si è poi aperta la porta dello spazio (*ivi*) tramite l'utilizzo della tecnica didattica delle "missioni", ovvero una strategia di *infotainment* che permette di coinvolgere e motivare i bambini nello svolgimento di attività di stampo geografico (Donadelli, 2019). In questo caso le missioni sono state anticipate da un laboratorio di preparazione, durante il quale si è cercato di avere uno stile d'insegnamento il meno direttivo possibile al fine di dare modo ai bambini di comprendere che sarebbero stati loro i protagonisti in prima persona delle attività e del proprio apprendimento. Ritengo di aver raggiunto tale obiettivo: i bambini sono sembrati fin da subito motivati e si sono sentiti responsabili del successo dell'attività di continuità. Hanno apprezzato il fatto di essere stati coinvolti nella creazione delle griglie di osservazione e, ovviamente, il poter andare 'in missione' a esplorare la scuola li ha divertiti molto.

Si è cercato di mantenere tale approccio *hands off* anche durante l'attività di introduzione alla differenza fra soggettivo e oggettivo. Trattandosi di un argomento teorico il *format* migliore era quello della lezione frontale, che però sarebbe stata difficile da gestire sia per me che per i bambini, in quanto si sarebbe svolta in un ambiente di apprendimento che, come si è visto, non è adatto a tale metodologia. Si sono quindi cercate soluzioni alternative che coinvolgessero maggiormente gli alunni, come, ad esempio, introdurre delle routine che prevedessero un dibattito iniziale e un'esercitazione finale che permettessero ai bambini di dire la propria e di provare subito ad applicare in quest'ambito le tecniche di scrittura che già conoscevano.

Si tratta un approccio didattico variegato, in linea quindi con la didattica per competenze, perché stimolando diverse abilità e conoscenze in vari contesti permette uno sviluppo 'a tutto tondo'. Si tratta anche di un approccio inclusivo, perché la varietà delle metodologie didattiche comporta varietà anche nei sensi e nei processi di

apprendimento che gli alunni possono utilizzare: tutti hanno quindi modo di apprendere nel modo più adatto a loro, tramite il proprio canale sensoriale privilegiato. Inoltre, queste lezioni, così come tutto l'intervento didattico, si sono basate sull'apprendimento collaborativo – in linea, peraltro, con il metodo SZ. Lavorare in gruppo è molto importante per quanto riguarda l'inclusione, per una miriade di motivi: stimola la socialità e l'integrazione di alunni altrimenti esclusi; fa sì che se un bambino è in difficoltà con un compito ci sia qualcun altro che può sopperire a tale mancanza, scambiandosi poi i ruoli in seguito; permette il successo di tutti gli studenti, sostenendo la loro motivazione ad apprendere.

In questa prima fase ho anche potuto constatare gli effetti delle prime esperienze di insegnamento, fra tirocinio e supplenze: esse mi hanno fornito la sicurezza in me necessaria per essere flessibile e cambiare in corsa le attività. Ad esempio, il compito in *Figura 27* inizialmente non era previsto, ma l'ho aggiunto sia per avere una verifica iniziale (che mi ero dimenticato di preparare), sia per dare modo ai bambini di comprendere meglio cosa vuol dire compilare una griglia di osservazione prima di crearne una propria. Mi ha anche permesso di cogliere fin da subito la profonda diversità presente in classe, soprattutto per quanto riguarda l'autonomia e l'intraprendenza nel chiedere la parola e per quanto riguarda i ritmi di apprendimento, aspetto, quest'ultimo, che ho fatto fatica a gestire.

#### 4.1.3 Verifica e (auto)valutazione

**Autovalutazione iniziale**

*Per ogni affermazione, fai una crocetta sul numero che pensi corrisponda al tuo livello*

	1	2	3	4
	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
<b>Esplorazione</b>				
Conosco bene la mia scuola	①	②	③	④
So esplorare gli spazi in cui vivo	①	②	③	④
So riconoscere un posto accessibile da uno non accessibile	①	②	③	④
<b>Rappresentazione</b>				
Conosco la differenza fra un luogo e uno spazio	①	②	③	④
So descrivere un luogo	①	②	③	④
So rappresentare un luogo	①	②	③	④
<b>Presentazione</b>				
Conosco le qualità e i difetti della mia scuola	①	②	③	④
So presentare la mia scuola ad altre persone	①	②	③	④

*Figura 29: Questionario di autovalutazione iniziale*

		Autovalutazione iniziale							
		Prima lezione: Questionario							
		Esplorazione			Rappresentazione			Presentazione	
		Conoscenza	Abilità	Accessibilità	Differenza	Descrivere	Rappresentare	Conoscenza	Abilità
1	A.C.	4	4	3	3	4	3	4	4
2	V.C.	3	4	4	1	2	2	2	2
7	V.G.	3	4	4	3	3	4	4	4
8	M.G.	4	4	4	4	4	4	4	4
11	M.M.	3	4	4	3	2	4	2	3
12	V.M.	3	4	1	3	3	3	3	3
13	N.M.	4	4	4	3	4		3	4
14	D.M.	4	4	4	3	4	2	3	4
15	Gio.M.	4	4	4	3	3	2	3	4
16	Giu.M.	4	3	4	3	3	3	2	3
19	B.T.	3		3	3	2	3	2	3
20	A.T.	4	4	4	3	4	3	3	4
21	M.U.	4	4	4	4	4	4	3	4
23	N.Z.	4	4	3	3	3	4	4	4
<b>MEDIA</b>		3,61	3,88	3,65	2,83	3,28	3,18	2,94	3,50
		3,71		3,35			3,09		3,22

Figura 30: Esempio di raccolta dei dati delle verifiche

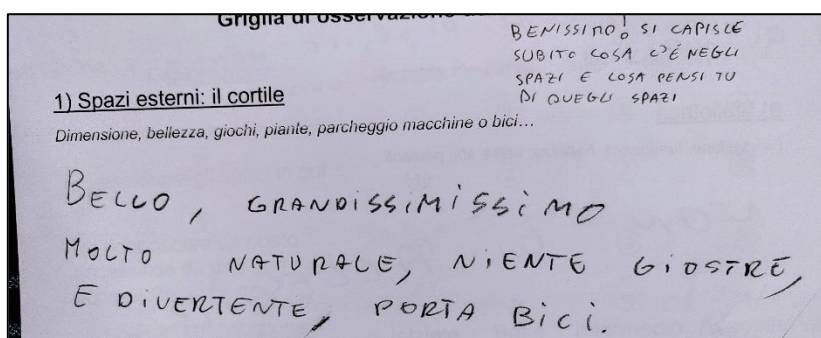


Figura 31: Esempio di feedback sulla prima verifica (in alto a dx)

Per la valutazione iniziale sono stati utilizzati due strumenti: un questionario di autovalutazione (Figura 29) e un'attività di rappresentazione della scuola, osservabile in Figura 27. Inseriti nella prospettiva trifocale di Castoldi (2016), essi rappresentano, rispettivamente, la prospettiva soggettiva e quella oggettiva. I dati raccolti sono poi stati tabulati con Excel per facilitarne l'elaborazione, la visualizzazione e la condivisione con la tutor del tirocinante (in Figura 30 si può osservarne un esempio con l'autovalutazione iniziale). Le dimensioni valutate sono state le stesse fra le due verifiche e corrispondono a quelle presenti anche nella rubrica di valutazione (Allegato 5): saper esplorare, rappresentare e presentare un luogo. I livelli utilizzati sono stati quattro, come in tutto il resto dell'intervento, in quanto corrispondenti a quelli usati per i giudizi descrittivi previsti per il documento finale di valutazione alla scuola primaria a seguito della OM 172/20 del Ministero dell'Istruzione: in via di prima acquisizione (o iniziale per brevità), base, intermedio, avanzato.

I bambini si sono autovalutati dandosi dei giudizi molto alti: la media totale, considerando tutte le dimensioni, è di 3.35 su un massimo di 4.0, e anche nelle singole dimensioni la media rimane superiore a 3.0; solo in due criteri (fra cui la differenza fra luogo e spazio) la media è inferiore a 3.0. Sono particolarmente alti i risultati della dimensione relativa all'esplorazione (media = 3.71), specialmente rispetto a quelli della rappresentazione (media = 3.09) o presentazione (media = 3.22). La valutazione oggettiva iniziale ha invece visto dei risultati più bassi nel suo complesso, poiché la media totale è pari a 2.43, ma la differenza fra le varie dimensioni è simile, in quanto l'esplorazione ha visto risultati migliori rispetto alle altre due dimensioni. Dall'analisi di tutti questi dati si è giunti a quelle interpretazioni in merito alla necessità di lavorare maggiormente sulla differenza fra oggettivo e soggettivo che hanno dato luogo alla riprogettazione descritta nel paragrafo precedente.

Tabella 27: (Auto)valutazione iniziale e a seguito delle prime due lezioni della conduzione

Indicatori	Iniziale	Prima lezione		Seconda lezione	
		Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)
<u>Sintonizzazione</u>					
Predispongo il setting	8	4	3	5	3
Creo attesa per l'argomento	4	7	3	6	2
Ricerco l'attenzione di tutti	6	6	2	7	2
<u>Lancio dell'attività</u>					
Esplicito obiettivi e modalità	7	8	3	5	3
Richiamo conoscenze già note	5	8	3	7	3
Fornisco organizzatori anticipati	9	6	3	4	3
Motivo gli studenti	3	7	2	8	3
<u>Sviluppo della conoscenza</u>					
Presento il compito con tecniche diverse	6	4	3	7	3
Utilizzo strumenti e mediatori didattici	7	8	3	8	3
Guido gli alunni a partecipare all'attività	7	6	2	7	3
Valorizzo gli interventi degli alunni	7	7	3	8	3
Utilizzo un linguaggio chiaro e comprensibile	6	6	2	5	3
Monitoro la comprensione	8	3	3	5	2

Curo la comunicazione non verbale	4	5	2	6	2
<u>Elaborazione cognitiva</u>					
Modellizzo procedure e strategie	8	7	3	4	3
Promuovo l'apprendimento per esperienza	6	6	3	10	3
Sollecito gli alunni chiedere aiuto e porre domande	5	5	3	8	3
Ricorro a facilitazioni procedurali	7	5	3	4	3
<u>Sintesi</u>					
Richiamo le conoscenze elaborate in precedenza	6	4	3	6	3
Accerto i risultati di apprendimento	7	6	3	5	3

Al termine di ogni lezione si è provveduto a compiere, oltre alla valutazione iniziale e *in itinere* dei bambini, anche la valutazione della competenza di conduzione del tirocinante da una prospettiva soggettiva e da una intersoggettiva, compilando sia io che la tutor la stessa griglia che è stata usata per il laboratorio di *microteaching* durante il tirocinio indiretto del 3° anno. In *Tabella 27* ho inserito la mia autovalutazione svolta prima dell'inizio dell'intervento e quella al termine della prima e della seconda lezione, affiancandovi quella della tutor del tirocinante. È importante notare che mentre la mia valutazione è stata fatta su una scala da 1 a 10, quella della mentore è su scala da 1 a 3. I diversi indicatori sono stati suddivisi, così come è stato fatto anche per il *microteaching*, nelle cinque diverse fasi previste dal *format* di programmazione di una lezione.

Analizzando tale tabella si può ricavare come la valutazione iniziale pre-intervento, quindi basata sulla mia percezione di insegnante così com'ero al termine dell'anno scolastico precedente, sia più o meno in linea con quella al termine delle prime due lezioni, soprattutto per quanto riguarda i voti mediamente più alti nella seconda parte della lezione rispetto alla prima. In generale, comunque, i valori sono quasi tutti nella fascia 6-8, con qualche picco in alto e qualche valle verso il basso, ed infatti io mi considero un insegnante 'intermedio' con qualche aspetto dove mi reputo bravo e alcuni aspetti dove ritengo di dover ancora migliorare.

Anche i giudizi della tutor confermano una maggior difficoltà nell'iniziare rispetto al finire, ma ci tengo a riportare i *feedback* descrittivi che mi ha lasciato tramite lo spazio riservato alle osservazioni qualitative. Il primo, un obiettivo di miglioramento, riguarda l'indicazione di predisporre attività per chi conclude il lavoro, avendo notato

anche lei la mia difficoltà nel gestire i ritmi di apprendimento. Il secondo, invece, è stato molto positivo: “attività didattica accattivante e coinvolgente; ottima gestione della classe e attenzione alle domande dei bambini” mi ha lasciato scritto nello spazio riservato alle osservazioni. Sono molto contento che abbia notato una particolare cura nel valorizzare ciò che dicono i bambini, perché l’ho sempre considerato un mio punto di forza, ma mi ha reso ancora più felice l’essere riuscito a realizzare un’attività divertente e coinvolgente e a gestire bene la classe, perché questi li considero invece punti di debolezza del mio essere insegnante

#### *4.2 Prima UdA: Oggettivo e soggettivo*

Come già accennato in precedenza, la principale differenza fra spazio e luogo riguarda l’oggettività del primo e la soggettività del secondo. Per imparare come presentare un luogo è dunque necessario imparare a distinguere cosa è oggettivo da cosa è soggettivo ovvero, per parafrasare la definizione data dai bambini stessi, cosa ‘è vero per tutti’ da cosa ‘è vero per me’. Dalle prime rilevazioni è però emerso che agli alunni questa distinzione non era ben chiara: nella descrizione di uno spazio confondevano le loro opinioni con i dati obiettivi.

Ho quindi ritenuto di modificare la progettazione originale e inserire un breve percorso di potenziamento di tale competenza. Questo ha voluto dire rivedere anche la seconda e la terza lezione, che erano già state programmate per il *Project Work*, ma tale lavoro si è rivelato non solo inutile, ma addirittura un ostacolo in più: ho voluto fare un tentativo per recuperare ciò che avevo previsto inizialmente, ma è stato più faticoso che ri-programmarle da zero. D’altra parte, questo era anche prevedibile, dato che la programmazione delle prime tre lezioni ci è stata chiesta a novembre mentre l’intervento sarebbe partito, al più presto, a metà gennaio – e poi di fatto è partito a metà febbraio causa COVID. Di positivo c’è che il risultato di tale ri-programmazione è stato molto positivo, come testimoniato dal fatto che durante la lezione non c’è stato particolare bisogno di improvvisare nuove attività o modificare quelle previste.

La difficoltà più grande che questa unità ha posto riguardava l’argomento centrale, che è molto teorico e quindi potenzialmente molto noioso. Per questo motivo si è pensato di strutturare il *setting* di apprendimento – ovvero l’aula – come un laboratorio interdisciplinare di italiano e arte, cercando di evitare a tutti i costi il *format* della lezione frontale, che avrebbe reso ancora più pesante le tematiche trattate, a favore di attività collaborative e pratiche all’interno di un clima in cui gli interventi dei



bambini venissero valorizzati, così da rendere l'argomento il più coinvolgente possibile. Con il senno di poi mi rendo conto che avrei potuto affrontare tali argomenti da una prospettiva differente, ma considerando che su tre lezioni solo l'ultima si è rivelata effettivamente noiosa – ed era comunque una lezione di verifica – mi posso ritenere comunque soddisfatto.

#### 4.2.1 I prodotti e le attività

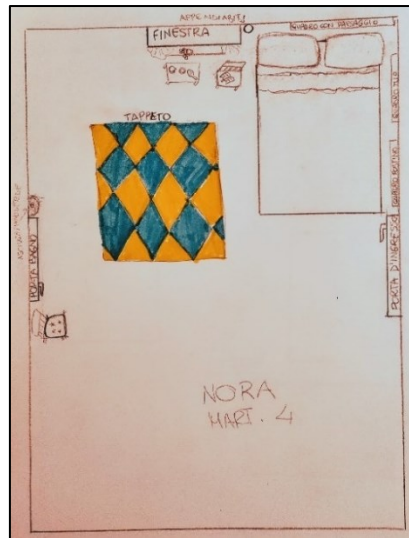


Figura 32: Piantina della camera di Van Gogh basata su un testo scritto (terza lezione)

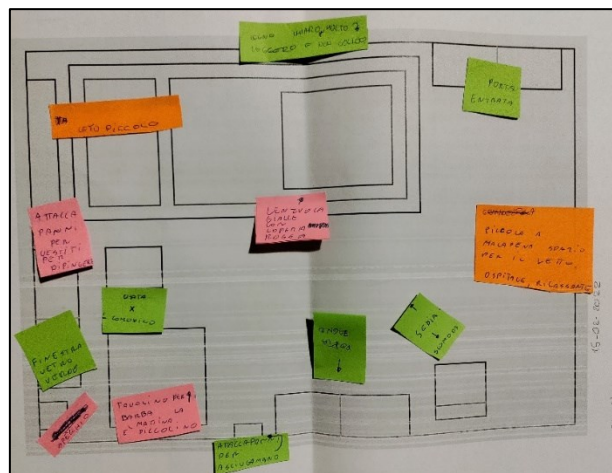


Figura 33: Rappresentazione soggettiva della camera di Van Gogh (quarta lezione)

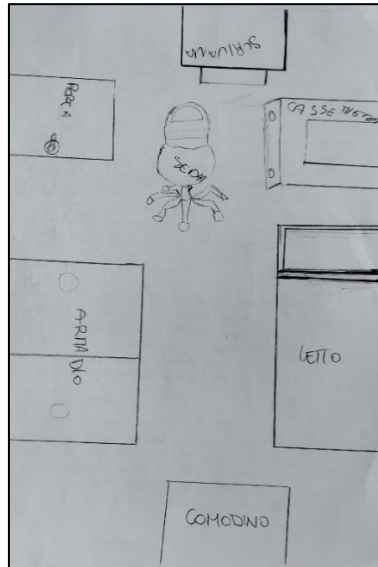


Figura 34: Camera di C.L., disegnata da D.M. sulla base della descrizione scritta da C.L.

In Figura 32 ho inserito la piantina della camera di Van Gogh ad Arles, realizzata da N.M. senza guardare il quadro, bensì in base ad una descrizione oggettiva dello spazio, scritta da me, che i bambini avevano precedentemente analizzato in gruppo. In Figura 33 si può invece osservare come gli studenti, a gruppi, abbiano trasformato una piantina di quella camera in una rappresentazione soggettiva utilizzando dei post-it in base alle informazioni ricavate da una descrizione soggettiva di tale luogo, sempre realizzata da me. Infine, in Figura 34 è possibile notare come, al termine della quinta lezione, gli alunni si fossero scambiati la descrizione oggettiva e soggettiva della propria camera, uno spazio che per loro è un luogo importante, per disegnare la piantina della camera di qualcun altro in base solo al testo scritto.

#### 4.2.2 I processi di insegnamento-apprendimento

Le lezioni sono state strutturate cercando di fare in modo che fossero simili fra di loro, con delle routine ripetute: solitamente si iniziava la lezione con un momento di valutazione formativa, in base ai miei *feedback* sui prodotti realizzati durante la volta precedente; in seguito, si dibatteva sull'argomento che sarebbe stato approfondito quel giorno; infine, al termine delle attività, ho sempre previsto un momento di riflessione metacognitiva con uno stimolo per l'autovalutazione sia dei processi che dei prodotti (come si può osservare anche in Figura 32: il '4' vicino al nome fa proprio riferimento al fatto che si sia autovalutata 4/4, corrispondente al livello 'avanzato'). Ciò che mi ha più sorpreso è stata l'elevata consapevolezza, da parte dei bambini, non solo dei propri processi cognitivi e apprenditivi, ma anche di quelli relazionali ed emotivi – e questo, peraltro, è stato molto utile anche per la riprogettazione *in itinere*. Per questa unità si

è quindi cercato di fare largo utilizzo del *format* della lezione con dibattito (Messina & De Rossi, 2015), specialmente nella parte iniziale delle lezioni. Trattandosi però di una tecnica che stimola unicamente il canale verbale si è deciso, in ottica di inclusività, di accompagnarla con una strategia più visiva, come l'utilizzo di schemi alla lavagna che riassumessero i punti principali di ciò di cui si stava discutendo.

Inoltre, andando contro molte delle indicazioni che ci sono state date all'Università, ho anche fatto uso di alcune schede didattiche, spesso considerate 'il male' della didattica, o quantomeno uno strumento da utilizzare molto raramente. Ritengo invece che ad esse venga ingiustamente attribuito uno stigma a causa dei, purtroppo numerosi, insegnanti pigri o impreparati che utilizzano, senza alcuna cognizione di causa o di riflessione sull'effettiva efficacia di tale strumento, schede preparate da qualcun altro, trovate sui libri o in internet o tramandate da talmente tanto tempo che non se ne riconosce più la provenienza. A mio parere, invece, schede realizzate *ad hoc* dall'insegnante, o comunque riadattate al contesto specifico della classe in cui si insegna, possano rivelarsi un mediatore didattico utile per guidare i processi di insegnamento-apprendimento, fornendo agli studenti sia il necessario *scaffolding* che il giusto spazio per la propria creatività.

Questo è quello che ho fatto io, scoprendo che realizzare delle buone schede didattiche è più difficile di quel che sembri. In *Allegato 8* si possono vedere due esempi, provenienti, rispettivamente, dalla terza e dalla quarta lezione. Scopo di tali strumenti era quello di far sì che gli alunni, divisi in gruppi, analizzassero con attenzione il testo, focalizzandosi su quelle caratteristiche che lo rendono oggettivo oppure soggettivo. Tale obiettivo è stato pienamente raggiunto, come si può vedere in *Figura 32*, dove N.M. è riuscita a realizzare una perfetta piantina della camera di Van Gogh senza aver mai visto il dipinto *Camera di Vincent ad Arles*; oppure in *Figura 33*, dove C.L. ed E.F. sono riuscite a tradurre la piantina della camera di van Gogh, quindi una rappresentazione oggettiva, in una rappresentazione soggettiva basandosi su ciò che avevano analizzato nella seconda scheda dell'*Allegato 8*. L'unico aspetto a cui inizialmente non avevo prestato attenzione è la ridondanza: per quanto curata possa essere la consegna scritta, bisogna sempre leggerla ad alta voce e spiegarla, così da includere quanti più stili cognitivi possibili.

Durante queste prime lezioni ho potuto ragionare anche sul valore pedagogico della confusione e del caos in classe. Tale riflessione è scaturita da un piccolo episodio avvenuto durante la terza lezione, mentre gli alunni stavano lavorando in gruppo e

avevano iniziato ad alzare un po' la voce e a fare, come si dice in gergo tecnico, 'casino'. Io non stavo seguendo nessuno in particolare, limitandomi ad osservare la situazione ponderando se intervenire o meno; anche la tutor si è avvicinata, forse pensando che fossi un po' in difficoltà, chiedendomi se avessi bisogno che ordinasse lei di abbassare la voce. Io però le ho risposto di no perché, a mio parere, la confusione, il caos che si era venuto a creare era produttivo, e non dispersivo come nella seconda lezione dell'intervento.

Secondo me, infatti, prima di richiamare i bambini quando iniziano ad alzare la voce bisogna sempre chiedersi se lo stanno facendo perché annoiati o distratti oppure perché talmente presi dall'attività che non si accorgono di ciò che gli sta intorno. Chiaramente bisogna insegnare anche la competenza di svolgere un compito senza disturbare i vicini, ma per farlo bisogna anche dargli la possibilità di sviluppare la consapevolezza del rumore che si sta facendo e di autoregolarsi assumendo, di tanto in tanto, un atteggiamento di *laissez-faire*.

Infine, sono rimasto anche molto felice dal clima di non-giudizio che si è venuto a creare in classe, dimostrato dal fatto che ad ogni domanda che ponevo agli studenti questi mi rispondevano in maniera sincera – in alcuni casi addirittura esprimendo opinioni opposte uno dopo l'altro: ad esempio, alla domanda “la piantina può diventare una rappresentazione soggettiva?” le prime due risposte sono state “sì, perché...” e “no, perché... Tale intraprendenza implica che i bambini sapevano che non vi fosse una risposta giusta in partenza ed erano consapevoli che il loro intervento sarebbe sicuramente stato valorizzato: questa, per me, è probabilmente la vittoria più significativa di questo tirocinio.

#### 4.2.3 Verifica e valutazione

Per questa unità ho previsto due momenti di valutazione oggettiva *in itinere*: il primo al termine della terza lezione, per stimare quanti interventi dedicare a questa tematica; il secondo al termine della quinta lezione, per verificare se effettivamente avessero compreso la differenza fra soggettivo e oggettivo. Questi due momenti sono stati realizzati con due modalità differenti: nel primo caso ho semplicemente analizzato i prodotti realizzati dai bambini, senza presentare loro l'attività come una 'verifica', cosa che ho invece fatto per il secondo caso.

A mio parere, infatti, l'insegnante dovrebbe cercare di analizzare quanti più prodotti realizzati dai bambini possibile, a prescindere che siano stati realizzati durante

un momento di verifica o meno: in questo modo, infatti, si può ‘tenere il polso’ della situazione e dell’andamento del percorso e si possono ottenere più dati in maniera tale da poter effettuare una valutazione sommativa più precisa – ricordandosi che esiste una differenza qualitativa tra i dati raccolti tramite una verifica formale, più significativi, rispetto a quelli raccolti informalmente. Inoltre, anche quando si effettuano valutazioni informali bisogna sempre lasciare un riscontro agli studenti o alla classe, così da aiutarli a orientare i loro processi di apprendimento nella giusta direzione. Inizialmente, peraltro, ero in difficoltà con la valutazione formativa perché non sapevo come programmarla: decidere quindi di analizzare tutti i prodotti mi ha anche permesso di costruire una routine a inizio lezione di *feedback* e di discussione su ciò che era stato fatto la volta precedente.

A prescindere dalle modalità, i risultati delle verifiche sono molto interessanti. Per quanto riguarda la valutazione del disegno della piantina di Van Gogh basandosi su un testo scritto in maniera oggettiva (*Figura 32*) gli studenti hanno ricevuto, in media, una valutazione di 2.29 su un massimo di 4, corrispondente quindi ad un livello ‘base’. L’autovalutazione media era addirittura ancora più bassa, pari solamente al 2.07: i bambini erano quindi consapevoli del fatto che dovevano ancora lavorare su questo aspetto. Due lezioni dopo, invece, la valutazione della descrizione oggettiva e soggettiva della propria camera era nettamente più alta, pari a 2.94, corrispondente ad un livello ‘intermedio’. Addirittura, la media della valutazione della sola descrizione oggettiva è risultata 3.21, quindi quasi un livello ‘avanzato’. Si può quindi affermare che dopo sole tre lezioni i bambini erano più competenti nel comprendere e scrivere un testo descrittivo oggettivo o soggettivo, anche se c’era ancora spazio per migliorare.

Inoltre, sono felice di essere riuscito ad improvvisare una sorta di *peer review* durante la quinta lezione, facendo disegnare agli alunni la camera di un loro compagno in base alla descrizione che ne avevano fatto. In questo modo chi aveva scritto il testo ha potuto avere un riscontro su quanto era stato efficace, anche senza che vi fosse bisogno di mettere voti l’un l’altro –un aspetto delicato della valutazione fra pari, come è emerso sia durante il *Laboratorio di valutazione degli apprendimenti* che in un episodio che è successo durante l’intervento. Durante una lezione, infatti, due bambine avevano finito molto prima rispetto agli altri, e quindi le avevo fatto correggere a ciascuna il testo dell’altra, dimenticandomi del fatto che dal sociogramma era emerso un netto rifiuto corrisposto fra queste due alunne. Il risultato è stato un litigio, per fortuna breve e contenuto, ma che è servito a ricordarmi che spesso la valutazione fra

pari può rappresentare un momento di nervosismo, ed è quindi necessario decidere prima le coppie da fare così da non aggiungere tensione a relazioni già fragili.

Tabella 28: (Auto)valutazione della conduzione della prima UdA

Indicatori	Terza lezione		Quarta lezione		Quinta lezione	
	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)
	<u>Sintonizzazione</u>					
Predispongo il setting	6	3	7	3	9	2
Creo attesa per l'argomento	7	3	7	3	5	2
Ricerco l'attenzione di tutti	8	3	8	3	8	2
	<u>Lancio dell'attività</u>					
Esplicito obiettivi e modalità	5	3	8	3	8	3
Richiamo conoscenze già note	7	3	6	3	9	3
Fornisco organizzatori anticipati	5	3	5	3	9	3
Motivo gli studenti	5	2	6	3	7	2
	<u>Sviluppo della conoscenza</u>					
Presento il compito con tecniche diverse	7	3	4	3	7	3
Utilizzo strumenti e mediatori didattici	7	3	8	3	5	3
Guido gli alunni a partecipare all'attività	8	3	7	2	7	2
Valorizzo gli interventi degli alunni	9	3	8	3	9	3
Utilizzo un linguaggio chiaro e comprensibile	7	2	5	3	8	3
Monitoro la comprensione	6	2	9	2	7	3
Curo la comunicazione non verbale	6	3	7	2	8	2
	<u>Elaborazione cognitiva</u>					
Modellizzo procedure e strategie	6	3	7	3	9	3
Promuovo l'apprendimento per esperienza	5	3	8	3	7	3
Sollecito gli alunni chiedere aiuto e porre domande	6	3	6	2	8	3

Ricorro a facilitazioni procedurali	7	3	5	3	6	3
	<u>Sintesi</u>					
Richiamo le conoscenze elaborate in precedenza	7	3	6	3	8	3
Accerto i risultati di apprendimento	8	3	5	2	9	3

Analizzando l'autovalutazione e la valutazione della mentore relativamente alla conduzione delle tre lezioni di questa unità, si può notare l'assenza di correlazione fra i miei voti e quelli della tutor: a volte corrispondono, ma in generale vi è disaccordo su quali aree sono andate bene e quali male. Questo, a mio parere, può avere due spiegazioni: la più semplice è che semplicemente io ancora non sia ben consapevole delle mie aree di forza e di debolezza; l'altra riguarda invece un'eventuale scarsa abilità da parte mia di autovalutare una singola lezione. Oltre a questo bisogna anche considerare che le modalità di valutazione sono differenti, e questo può inficiare l'interpretazione che diamo rispetto ai voti: su scala 10 io sarò più portato ad alzarmi i voti se noto miglioramenti in un'area che so essere una mia debolezza, come, ad esempio, il motivare gli alunni; mentre per la tutor anche se nota tale miglioramento è molto probabile che non lo consideri sufficiente per passare da 2 a 3.

Al di là dei dati quantitativi, a livello qualitativo devo notare che oltre al grave errore con la *peer review* descritto in precedenza, durante questa UdA ho fatto fatica a trovare la giusta progressione delle attività all'interno della singola lezione. Ho fatto fatica a scegliere fra l'utilizzo di una logica induttiva oppure di una logica deduttiva, e non decidere significa che la lezione non riesce ad avere una direzione, con conseguente smarrimento mio durante la conduzione e dei bambini durante le attività. Credo però di star migliorando da questo punto di vista, e che le difficoltà riscontrate durante queste lezioni siano dovute soprattutto alla complessità di un'unità su un argomento del genere – alla quale, come accennato prima, avrei dovuto dare un taglio diverso in partenza: l'errore è stato in fase di progettazione, più che di programmazione e di conduzione.

Sono infatti rimasto soddisfatto di come ho condotto le lezioni, anche perché oltre a tali ostacoli il clima in classe era spesso già turbolento di suo. Le lezioni sono sempre state condotte al pomeriggio, quindi i bambini già in partenza spesso erano stanchi; se pioveva, e quindi non avevano avuto modo di rilassarsi in giardino, erano proprio

agitati. Non solo: fra il quarto e il sesto incontro è scoppiata la guerra fra Russia e Ucraina, e la tensione e preoccupazione in classe erano chiaramente percepibili. Gli studenti erano quindi il più delle volte di un umore tale da essere più difficili del solito da gestire, e questo non era 'colpa' mia bensì l'effetto di fattori contestuali. Nonostante questo, ritengo di essermela cavata bene, compiendo un passo in avanti notevole rispetto all'anno scorso.

#### *4.3 Seconda UdA: Il nostro luogo scuola*

Lo scopo di questa unità era quello di far uscire i bambini dalla "porta" dello spazio ed entrare in quella del luogo (Rocca, Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia, 2012), focalizzando la loro attenzione su cosa significhi 'vivere' uno spazio fino a farlo diventare un luogo. Più specificamente, ciò voleva dire fare in modo che i bambini si concentrassero sulle emozioni e sui ricordi che associano ai diversi spazi scolastici, così da capire cosa tramandare ai bambini della scuola dell'infanzia.

Attività di questo tipo erano già presenti nel prospetto iniziale (*Allegato 7*), ma erano molto schematizzate: per il *Project Work*, infatti, avevo deciso di dettagliare il meno possibile le attività della seconda parte dell'intervento, mantenendo così la flessibilità necessaria per adattare il percorso ai bisogni e agli interessi dei bambini; per questa unità, pertanto, le attività sono state create in fase di programmazione. Inoltre, inizialmente le lezioni da dedicare a questo argomento erano in numero minore, ma il fatto di non poter svolgere degli incontri in presenza con gli alunni del centro infanzia mi ha permesso di approfondire maggiormente queste tematiche. La riprogettazione è quindi stata un lavoro di ampliamento e rifinitura di ciò che era stato pensato in origine.

L'ambiente di apprendimento è rimasto quello dell'aula-laboratorio, ma questa volta è stato un laboratorio quasi esclusivamente artistico-geografico, non di italiano. L'unità precedente, infatti, prevedeva di affrontare un tema interdisciplinare partendo dalla materia Italiano, mentre per questa unità si è deciso di dare priorità alla disciplina Arte, così da iniziare a incanalare i processi cognitivi dei bambini verso delle modalità di rappresentazioni artistiche, adatte ai bambini della scuola dell'infanzia. Si sono però mantenute le stesse routine, ovvero un momento iniziale prima di valutazione formativa e poi di dibattito attorno agli argomenti da trattare, e uno finale di riflessione metacognitiva.



La difficoltà più grande posta da questa unità riguardava il coinvolgimento di tutti gli alunni. Gli argomenti trattati, infatti, richiedevano introspezione, che per molti è un processo difficile o noioso. Riuscire invece a fargli comprendere l'utilità di tale lavoro, soprattutto pensando agli studenti della scuola dell'infanzia che si preparano al passaggio alla scuola primaria, era fondamentale per la buona riuscita di tutto l'intervento.

#### 4.3.1 I prodotti e le attività

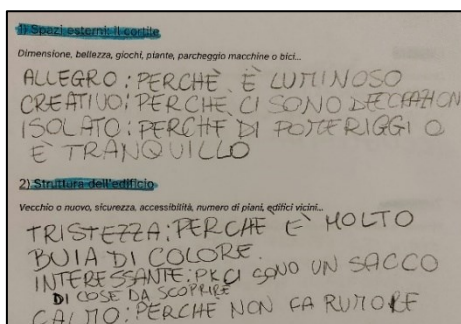


Figura 35: Le emozioni che N.M. associa ai vari spazi della scuola (sesta lezione)

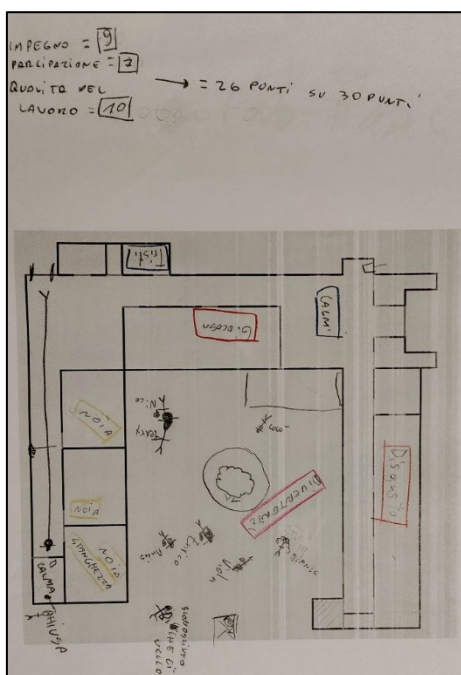


Figura 36: Lavoro di gruppo per rappresentare le emozioni del luogo scuola (sesta lezione)

La sesta lezione è stata suddivisa in tre fasi: un dibattito attorno alle emozioni (cosa sono, quali sono, quante sono) e l'analisi della 'ruota delle emozioni' (vedi Allegato 7), da intendersi non come strumento scientifico ma semplice organizzatore concettuale; un momento di introspezione individuale guidata sulle emozioni associate agli spazi scolastici (Figura 35); ed infine un lavoro a gruppi per creare una rappresentazione soggettiva delle emozioni legate al luogo scuola partendo da una



gruppo classe in uno schema (*Figura 38*). L'obiettivo di queste attività era duplice: mettere gli alunni nei panni degli studenti della scuola dell'infanzia, per fargli capire di cosa hanno bisogno, e fornire ai bambini il tempo, gli strumenti e le modalità necessarie per recuperare ricordi ed emozioni da tramandare.

#### 4.3.2 I processi di insegnamento-apprendimento

Da un punto di vista didattico questa unità è stata condotta con metodologie simili alle due fasi precedenti, ovvero tramite *format* laboratoriali interdisciplinari – seppur con un cambio di discipline, come esposto in precedenza – con particolare attenzione alle tecniche del *cooperative learning* (Cacciamani, 2008). Tali strategie sono risultate molto efficaci e hanno fortemente contribuito al successo dell'unità. Questo credo sia dovuto principalmente a tre fattori: si tratta di un metodo molto simile a quello che viene utilizzato in classe dalle loro insegnanti, e pertanto i bambini sono abituati a lavorare in gruppo o a fare laboratori, come descritto nel secondo capitolo; sono inoltre metodologie che sono in linea con il mio stile d'insegnamento, quindi mi trovo a mio agio nell'utilizzarle; ed infine sono tecniche didattiche adatte a trattare gli argomenti al centro dell'unità, pertanto vi è coerenza fra forma e contenuto.

Nel corso di queste lezioni, inoltre, sono rimasto molto soddisfatto di aver trovato una giusta alternanza all'interno di quella “polarità pedagogica” (Orlando Cian, 1999) che io definisco ‘libertà – struttura’, ovvero la scelta che ogni insegnante deve compiere all'interno del contesto didattico riguardante quanto guidare gli allievi nel loro processo di apprendimento e quanto spazio lasciargli perché possano esplorare a loro piacimento. Personalmente tendo sempre a lasciare il massimo grado di libertà possibile agli studenti, perché ritengo che siano loro i massimi esperti riguardo il loro modo migliore di imparare, ma mi rendo anche conto che, a volte, avere una struttura che funge da *scaffolding* è utile se non necessario. Alternare fra questi due atteggiamenti comporta anche due importanti vantaggi: è importante in ottica inclusiva, perché permette a tutti i bambini di essere protagonisti del proprio apprendimento a prescindere se preferiscano più o meno struttura; ma, allo stesso tempo, permette loro di sperimentare delle modalità di apprendimento che non sono quelle a cui sono abituati ma che potrebbero essergli richieste in futuro, sviluppando così l'importantissima competenza di “imparare ad imparare” (Consiglio d'Europa, 2018).

Ad esempio, per il momento di introspezione sulle emozioni e i ricordi associati al luogo scuola era necessaria la presenza di una guida che aiutasse i bambini a

comprendere come svolgere questa attività non semplice e potenzialmente nuova per molti di loro: per questo ho consegnato loro la scheda osservabile in *Figura 35*. Si tratta comunque di un mediatore basato su domande aperte, con molto spazio per rispondere nella modalità che preferivano. Il massimo grado di struttura si è sicuramente raggiunto nella settima lezione, perché per realizzare un origami i bambini avevano bisogno di ricevere istruzioni precise e dettagliate passo dopo passo: l'importante è stato poi lasciarli liberi di decorarlo come preferivano, così da renderli nuovamente protagonisti del loro apprendimento. Altri momenti, invece, come la discussione sulle emozioni all'inizio della sesta lezione, oppure il riassunto in uno schema del percorso scolastico della classe tramite lavoro di gruppo (*Figura 38*), necessitavano che i bambini avessero piena libertà di decidere cosa dire o come lavorare.

Per concludere racconto brevemente una particolarità di queste lezioni: uno dei bambini, M.G., si è presentato all'inizio di questo percorso con un dito rotto, ed era quindi impossibilitato a scrivere. Purtroppo, io non ne ero venuto a conoscenza, quindi non mi sono posto problemi di inclusività quando ho programmato delle attività di introspezione che prevedevano la compilazione scritta di una scheda individualmente. Ho quindi deciso di aiutarlo io facendomi dettare le sue risposte alle varie domande aperte: si è rivelata essere un'esperienza istruttiva, perché mi ha dato modo di osservare i suoi processi mentali, capire le modalità con cui ragionava. Ad esempio, quando mi ha detto che lui in giardino "sta bene" e io l'ho invitato a cercare un aggettivo più adatto sulla 'ruota delle emozioni', ho potuto osservare il processo di ricerca e analisi delle informazioni per arrivare alla risposta "energetico e soddisfatto". La sensazione era simile a quella di una seduta dallo psicologo, ma mi ha anche ricordato quanto è bello lavorare in un rapporto uno a uno.

#### 4.3.3 Verifica e valutazione

Come si può leggere nella *Tabella 37* nell'*Allegato 4*, nel corso di questo intervento erano previsti anche dei momenti di verifica intersoggettiva *in itinere*, che si sono venuti a concentrare in questa seconda UdA approfittando dei diversi lavori di gruppo. Svolgere una *peer review* fra gruppi, infatti, permette, a mio parere, di separare il prodotto dai suoi autori, così da ottenere una valutazione che non dipende e non incide sulle relazioni personali – come invece è accaduto durante la prima UdA. I *feedback* che i bambini si sono scambiati sono effettivamente stati oggettivi e

rispettosi, e anche quando qualcuno si sentiva giudicato personalmente chi valutava era sempre pronto a chiarire il suo punto di vista: anche questo dimostra l'ottimo clima di classe percepito dai bambini durante l'intervento.

Oltre a questi momenti di *peer review* qualitativa ciascun gruppo doveva sempre autovalutare quantitativamente (sempre su scala 1-4) sia i processi che i prodotti sviluppati durante la lezione, e da questo punto di vista gli alunni si sono rivelati degli ottimi valutatori: ad esempio, alla rappresentazione soggettiva delle emozioni associate al luogo scolastico (*Figura 36*) si sono dati l'un l'altro un voto medio di 3.27 per quanto riguarda la qualità del lavoro, mentre nella valutazione oggettiva il voto medio è stato di 3.06. Avevano un'ottima consapevolezza di sé e sapevano essere anche molto critici: mentre alla fine della sesta lezione la media dei voti nei criteri 'impegno' e 'partecipazione' era di 3.73 e 3.20, rispettivamente, alla fine dell'ottava lezione era di 2.65 e 2.55!

La valutazione oggettiva della loro capacità di lavorare in gruppo era sicuramente più vicina a quest'ultima (2.82 e 2.41), ma i dati quantitativi non raccontano tutta la storia: analizzando i dati con più attenzione si nota che la classe è divisa in un gruppo a livello 'avanzato' e un gruppo a livello 'base'. Si tratta però di valutazioni che, almeno secondo me, sono in linea con l'età dei bambini e soprattutto con il periodo particolarmente stancante e stressante, di cui ho parlato nel paragrafo precedente, durante il quale ho condotto l'intervento.

*Tabella 29: (Auto)valutazione della conduzione della seconda UdA*

<i>Indicatori</i>	<i>Sesta lezione</i>		<i>Settima lezione</i>		<i>Ottava lezione</i>	
	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)
	<u>Sintonizzazione</u>					
Predispongo il setting	8	3	0,6	3	4	3
Creo attesa per l'argomento	9	3	0,5	3	7	3
Ricerco l'attenzione di tutti	8	3	1	3	9	2
	<u>Lancio dell'attività</u>					
Esplicito obiettivi e modalità	7	3	7	2	5	3
Richiamo conoscenze già note	10	3	6	3	5	3
Fornisco organizzatori anticipati	10	3	4	3	4	3

Motivo gli studenti	8	3	7	3	6	3
	<u>Sviluppo della conoscenza</u>					
Presento il compito con tecniche diverse	7	3	7	3	8	3
Utilizzo strumenti e mediatori didattici	6	3	10	3	6	3
Guido gli alunni a partecipare all'attività	8	3	8	3	6	2
Valorizzo gli interventi degli alunni	1	3	9	3	7	3
Utilizzo un linguaggio chiaro e comprensibile	9	3	8	3	7	3
Monitoro la comprensione	8	2	8	3	9	2
Curo la comunicazione non verbale	7	2	6	2	3	2
	<u>Elaborazione cognitiva</u>					
Modellizzo procedure e strategie	7	3	9	3	7	3
Promuovo l'apprendimento per esperienza	7	3	9	3	5	3
Sollecito gli alunni chiedere aiuto e porre domande	8	3	7	3	8	2
Ricorro a facilitazioni procedurali	8	2	6	3	5	3
	<u>Sintesi</u>					
Richiamo le conoscenze elaborate in precedenza	7	3	5	3	8	3
Accerto i risultati di apprendimento	7	3	7	3	7	3

Analizzando la *Tabella 29* è possibile leggere la gioia che è tornata dopo la sesta e la settima lezione. La prima UdA, infatti, mi aveva lasciato l'amaro in bocca: ero sì riuscito a condurre bene nonostante dei fattori esterni che mi avevano complicato la vita, ma non ero comunque felice delle attività che avevo proposto, secondo me troppo noiose e poco coinvolgenti. Questa seconda UdA, invece, nonostante un'ultima lezione mediocre se comparata alle altre due, è stata un piacere realizzarla, dall'inizio alla fine: è stato bello programmarla, anche con l'aiuto della mentore, che mi ha suggerito di fargli fare un origami 'paradiso-inferno'; è stato bello condurla, nonostante le difficoltà causate da notizie poco felici provenienti dall'estero; ed è stato bello

valutarla, considerando che mi sono potuto confrontare con quello che i bambini pensano di sé stessi e dei propri compagni.

La differenza, senza ombra di dubbio, è stata fatta in fase di progettazione. Come accennato in precedenza, durante la prima UdA mi sono accorto di aver perso il controllo del percorso: stavo navigando a vista. Ad aiutarmi è stato l'esame di *Didattica per la lingua inglese*, per il quale ho dovuto riprendere il concetto di Unità Didattica di Balboni (2012) già studiato in *Didattica per l'italiano L2* (Balboni P. E., 2014), scoprendo un grave *misunderstanding*: le fasi dell'unità didattica non sono sei (motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica) ma tre (motivazione, rete di unità di acquisizione ciascuna formata da globalità-analisi-sintesi, riflessione e verifica). Io invece, nel *Project Work* così come nelle progettazioni degli scorsi due anni, l'ho sempre intesa nel primo significato, che però è assolutamente inadatto per interventi didattici lunghi o complessi.

Una volta compreso il mio errore ho rivisto completamente la progettazione, arrivando alla suddivisione presente nel prospetto in *Tabella 26*, suddividendo quindi la parte centrale in due Unità di Apprendimento, molto più maneggevoli rispetto ad un'unica sequenza di sei fasi. Questo mi ha permesso di capire in che direzione volevo andare con questo percorso didattico, e una volta compreso che la sesta, la settima e l'ottava lezione sarebbero state un'unica unità divisa in tre fasi – globalità, analisi e sintesi – anche la programmazione delle attività è risultata molto più semplice. E i risultati sono stati confermati anche dalla mentore: nella *Tabella 29* si può notare come i '3' abbondino rispetto alle precedenti valutazioni, e in generale i suoi voti sono maggiormente correlati con i miei, segno anche di una maggior consapevolezza da parte mia di cosa è causato dalla progettazione e cosa è invece dovuto alle mie capacità di conduzione.

#### *4.4 Fase conclusiva: Presentiamo la scuola 'Randi'*

Arrivati al termine del percorso didattico era tempo di iniziare con il compito autentico vero e proprio, ovvero creare una rappresentazione del luogo scuola che potesse essere poi digitalizzata e mostrata, in modalità asincrona, ai bambini del Centro Infanzia 'Regina Elena' di Padova. Per farlo si è deciso di utilizzare una piantina della scuola 'Randi' e porvi sopra dei post-it con disegnate delle rappresentazioni di emozioni, ricordi e *routine* che gli alunni associano ai diversi spazi della scuola. Tutto questo avrebbe avuto lo scopo di verificare l'effettivo sviluppo delle necessarie

competenze geografiche per portare a termine tale lavoro, al fine di avere quanti più dati possibile per giungere ad una valutazione sommativa accurata.

Inizialmente in questa fase avrebbero dovuto essere presenti anche delle attività da svolgere in presenza con i bambini della scuola dell'infanzia, così che i futuri studenti di prima e di quinta potessero già conoscersi allo scopo, eventualmente, di facilitare future funzioni di tutoraggio dei primi con i secondi. Purtroppo questo non è stato possibile, a causa dei vincoli dovuti all'emergenza sanitaria, pertanto si è deciso di focalizzarsi sul creare un prodotto che rispondesse alle richieste del centro infanzia, ovvero che fosse fruibile digitalmente e in modalità asincrona. La scelta di dedicare due lezioni a questo compito autentico ha però avuto l'effetto non previsto di far comprendere ai bambini l'importanza di creare un prodotto adeguato, così da farli sentire responsabili del benessere dei futuri compagni di scuola.

Ancora una volta l'ambiente di apprendimento dell'aula ha assunto i connotati del laboratorio, questa volta di Geografia soltanto. È vero che i bambini hanno disegnato e lavorato con i colori, ma solo perché questo era il *medium* più adatto ai destinatari del prodotto che volevano realizzare. I processi richiesti erano invece prettamente geografici, perché i bambini hanno dovuto riassumere la loro relazione con lo spazio che li circonda. Il focus non era quindi sul rapporto fra forma e contenuto, come lo sarebbe stato in un laboratorio d'arte o di italiano, ma sulle caratteristiche del luogo geografico che dovevano presentare.

#### 4.4.1 Prodotti e attività



Figura 39: Rappresentazione del luogo scuola tramite fumetti (nona lezione)

La nona lezione ha visto gli studenti dividersi, come al solito, in gruppi di lavoro, in base ai 'tavoli' del metodo SZ, con il compito di realizzare una rappresentazione del



luogo scuola, descrivendola sia da un punto di vista oggettivo che da uno soggettivo, con particolare attenzione alle emozioni e ai ricordi o routine. L'unico vincolo era quello temporale, per il resto potevano scegliere qualsiasi tipologia di *media* preferissero. Anche le modalità di lavoro non erano regolate: dovevano solamente assegnare due ruoli (un capogruppo e un verbalizzatore) e poi decidere come procedere. In *Figura 39* è presente un esempio di prodotto realizzato da un gruppo che ha scelto di utilizzare il *medium* del fumetto.



*Figura 40: Compito autentico (decima lezione)*

Per l'ultima lezione gli studenti, suddivisi negli stessi gruppi della lezione precedente, hanno riassunto la loro rappresentazione soggettiva utilizzando dei post-it di diverso colore (il cui significato era stato deciso collettivamente durante una delle lezioni precedenti). Individualmente hanno invece scritto un messaggio personale da mandare ai bambini della scuola dell'infanzia (utilizzando i post-it giallo chiaro). Per concludere ciascun gruppo ha presentato al resto della classe i post-it realizzati e i compagni hanno deciso quali sarebbero stati aggiunti al cartellone, e quindi condivisi con i bambini della scuola dell'infanzia, e quali sarebbero invece stati messi da parte. Il risultato è stata la mappa presente in *Figura 40*.

#### 4.4.2 I processi di insegnamento-apprendimento

Trattandosi di attività di verifica, per queste due ultime lezioni ai bambini è stata tolta qualsiasi struttura di supporto: dopo otto lezioni passate a parlare di luogo e spazio, ora era il momento per dimostrare tutto ciò che avevano imparato. Ovviamente ciò non vuol dire che io sia uscito dalla classe, ma che il mio ruolo principale è stato quello di creare le necessarie condizioni affinché gli alunni potessero dare il meglio di sé: li ho principalmente aiutati nella gestione del tempo e ho risposto alle loro domande – anche se il più delle volte la risposta era “a questo punto dell’intervento sai come e cosa fare”. L’obiettivo era proprio quello di sottolineare che non erano previsti vincoli, se non quelli che avevano scoperto da soli nelle lezioni precedenti, e che non avevano bisogno di aiuto, perché avevano già tutti gli strumenti di cui avevano bisogno.

Mentre la nona lezione è andata bene, e sono soddisfatto dei lavori realizzati dai bambini (a mio parere la ‘tavola’ di fumetto in *Figura 39* racchiude perfettamente il senso della distinzione fra spazio e luogo), l’ultima lezione è stata molto faticosa da condurre, forse proprio a causa dell’eccessiva mancanza di struttura. Ho voluto che fosse la classe a gestire il momento di scegliere cosa inserire e cosa scartare dal cartellone conclusivo, ma questa si è rivelata una decisione sbagliata: alcuni studenti erano troppo esuberanti quando era il loro momento di presentare e troppo annoiati quando invece era il momento di ascoltare: in generale era difficile, per una classe di venti bambini di otto anni, riuscire a gestire un momento così complesso come la presentazione e il giudizio di lavori non facili da spiegare e comprendere. Avrei invece dovuto tenere io le redini della lezione e guidare i bambini nella presentazione e nell’ascolto ma, considerando il tutto, sono comunque felice del risultato finale, nonostante il percorso travagliato.

#### *4.4.3 Verifica e valutazione*

Del compito autentico ne parlerò in maniera approfondita nel sesto capitolo, dedicato alla valutazione sommativa. Ora ci tengo ad esplicitare il fatto che avevo previsto anche una scheda di verifica finale e un questionario di autovalutazione da confrontare con quello iniziale, ma purtroppo non c’è stato modo di farli fare agli alunni: le attività delle ultime due lezioni hanno preso più tempo di quello previsto, e io non ho avuto modo di tornare a scuola in tempi utili per somministrarle di persona. In ogni caso credo di aver comunque ottenuto dati sufficienti: gli alunni che hanno partecipato a tutte le lezioni hanno ricevuto 32 voti da me, da sé stessi e dai propri compagni.

Tabella 30: (Auto)valutazione della conduzione delle ultime lezioni e post-intervento

Indicatori	Nona lezione		Decima lezione		Finale
	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)	Tutor (1-3)	Tirocinante (1-10)
	<u>Sintonizzazione</u>				
Predispongo il setting	6	2	10	3	9
Creo attesa per l'argomento	10	3	10	3	6
Ricerco l'attenzione di tutti	9	3	6	3	8
	<u>Lancio dell'attività</u>				
Esplicito obiettivi e modalità	10	3	8	3	8
Richiamo conoscenze già note	10	3	7	3	10
Fornisco organizzatori anticipati	6	3	3	3	7
Motivo gli studenti	10	3	7	3	5
	<u>Sviluppo della conoscenza</u>				
Presento il compito con tecniche diverse	8	3	7	3	10
Utilizzo strumenti e mediatori didattici	6	3	10	3	8
Guido gli alunni a partecipare all'attività	5	3	9	3	7
Valorizzo gli interventi degli alunni	8	3	10	3	10
Utilizzo un linguaggio chiaro e comprensibile	9	3	8	3	7
Monitoro la comprensione	10	2	10	3	9
Curo la comunicazione non verbale	7	2	6	3	4
	<u>Elaborazione cognitiva</u>				
Modellizzo procedure e strategie	9	3	6	3	6
Promuovo l'apprendimento per esperienza	6	3	8	3	7
Sollecito gli alunni chiedere aiuto e porre domande	6	3	5	3	9
Ricorro a facilitazioni procedurali	7	3	10	3	8
	<u>Sintesi</u>				
Richiamo le conoscenze elaborate in precedenza	10	3	10	3	10

Accerto i risultati di apprendimento	10	3	10	3	7
--------------------------------------	----	---	----	---	---

Rivedendo i giudizi che mi sono dato ‘a caldo’ appena terminata l’ultima lezione sono molto sorpreso di quanto fossi positivo. Appena terminato l’intervento, infatti, non ne ero felice: ero convinto di aver sbagliato molto in fase di progettazione, e che quindi il percorso didattico ne fosse risultato mediocre. Di questo ne ho parlato anche con i bambini, che invece mi hanno fornito *feedback* molto positivi a riguardo: forse è stato questo che mi ha reso così felice al momento della valutazione.

L’alternativa riguarda il fatto che questa tabella riguarda solamente le competenze di conduzione, ambito nel quale ritengo di aver fatto un grande passo in avanti rispetto all’anno scorso. Rimango convinto di aver sbagliato, almeno in parte, la progettazione iniziale di questo intervento didattico – anche se non in maniera così importante come pensavo invece a marzo. Però sono anche sicuro che ora so come condurre una lezione, anche se ho ancora moltissimo da imparare, come si evince dal fatto che l’autovalutazione finale per ogni ‘10’ c’è anche un voto insufficiente o a malapena sufficiente. Tali voti sono dovuti all’essere riuscito a programmare e condurre delle lezioni molto buone nonostante tutti i miei errori in fase di progettazione e tutti i fattori di contesto (lezione sempre di pomeriggio, notizie infauste che turbavano il clima di classe ecc.) che mi ostacolavano.

## 5. Documentare i cambiamenti al luogo

Questo sarà un breve capitolo, in quanto il modo migliore per comprendere i processi di documentazione è analizzarla negli *Allegati 2, 3 e 6* oppure nella piattaforma *Moodle*; inoltre, degli strumenti di osservazione si è già parlato nel secondo capitolo. Ora mi focalizzerò sulla documentazione dell'intervento didattico, la cura della documentazione in generale e come ho vissuto l'esperienza di creare un *portfolio* di tirocinio.

Per quanto riguarda la documentazione dell'intervento, gli strumenti utilizzati sono stati principalmente due: fotografie e diari di bordo. Le foto hanno avuto come soggetti sia i processi attuati durante la didattica, e quindi sono state scattate ai bambini (ovviamente non riconoscibili) durante il lavoro in classe; sia i prodotti realizzati dagli alunni. Queste ultime sono state poi categorizzate tramite la piattaforma *Google Photos*<sup>1</sup> così da creare un *portfolio* per ciascun alunno dove raccogliere i suoi prodotti, come visibile in *Figura 41*. Questo strumento è utile anche in fase di valutazione, perché permette di avere sottomano tutti i prodotti di uno studente, ordinati cronologicamente per poter osservare l'evoluzione delle sue competenze.

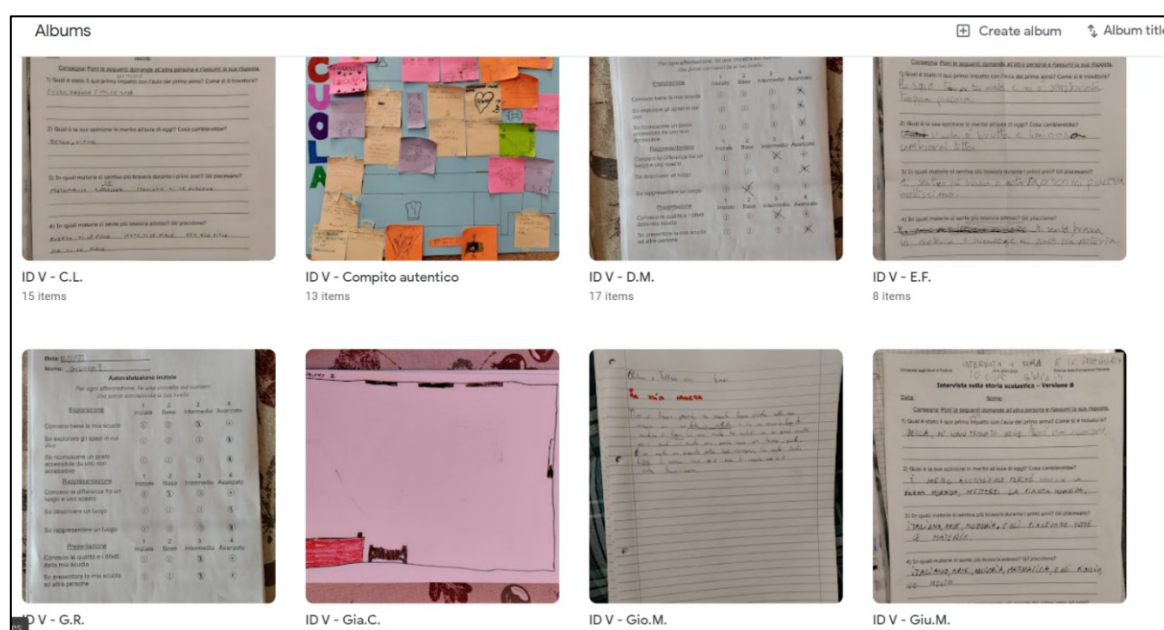


Figura 41: Screenshot dei portfolio degli alunni

L'altro strumento sono stati i diari di bordo, che ho sempre cercato di redigere il prima possibile, così da poter avere delle impressioni 'a caldo' sulla lezione, lasciando come momento riflessivo vero e proprio questa Relazione. Ho ripreso il *format* del

<sup>1</sup> photos.google.com

diario di bordo degli anni precedenti, un modello – fornitoci dall'Università durante il tirocinio del 2° anno – tripartito in 'prima - riflessioni anticipatorie', 'durante - elementi rilevati tramite appunti' e 'dopo - considerazioni e riflessioni'. Già l'anno scorso, però, mi sono accorto di non riuscire a prendere appunti durante l'intervento, in quanto completamente assorbito dalla conduzione. Ho quindi modificato la seconda sezione in 'Pianificazione e riprogettazione – la progettazione della lezione ed eventuali modifiche', per segnarmi cosa avevo programmato di fare e cosa sono effettivamente riuscito a svolgere. Questa sezione è presente nel già citato *Allegato 6*, mentre la prima e la terza sono riportate nell'*Allegato 9*.

Ho comunque cercato di rispettare le tempistiche indicate dal diario di bordo, descrivendo a inizio settimana le mie aspettative nei confronti delle lezioni che avrei svolto (ho tendenzialmente alternato una settimana con un solo intervento e una settimana con due interventi), mentre nel fine settimana inserivo la valutazione del mio insegnamento e le mie riflessioni in merito all'andamento del percorso. I diari di bordo sono strumenti sicuramente utili, che vorrei continuare ad utilizzare anche quando entrerò nel mondo del lavoro, ma sono anche impegnativi da redigere e comportano un impegno notevole di tempo. Credo quindi di aver bisogno di un diario di bordo maggiormente strutturato, ad esempio dotato di una scaletta o di domande aperte per la parte iniziale e quella finale, che mi aiuti a mettere in ordine le mie riflessioni riguardo ciò che è successo.

Ci tengo poi a parlare della cura della documentazione, perché ritengo che tenere traccia di ciò che si fa diventa un processo inutile se non si riesce a trovare o a capire cosa è stato documentato. Per questo motivo tutti gli strumenti sono sempre formattati in maniera simile l'un l'altro, così da poterli facilmente copiare in altri documenti, come questa *Relazione*, ma con l'accortezza di indicare, su ogni pagina, l'autore, la data e l'oggetto dell'osservazione o della documentazione. Inoltre, essi sono stati catalogati con attenzione, sia sul mio PC personale che sulla cartella della piattaforma *Moodle* condivisa con i tutor, così che anche loro potessero subito comprendere il significato, oltre che l'autore, di ciascun documento.

In conclusione ci tengo a riflettere sull'esperienza del *Portfolio di tirocinio* in quanto strumento di documentazione dell'intero percorso di tirocinio. È stato stimolante ripercorrere gli ultimi quattro anni sia per vedere l'evoluzione delle mie competenze e dei miei processi cognitivi, ma anche per attribuire un significato all'esperienza di tirocinio nel suo complesso: nel mio caso, ho utilizzato la metafora del 'foglio bianco'

per esplicitare la mia esplorazione della già citata polarità libertà-struttura. Ritengo però il *Portfolio* sia stato, almeno in parte, un'occasione mancata a causa di alcuni problemi strutturali relativi al tempo e alle consegne assegnati. Abbiamo ricevuto massima libertà su come organizzarlo, ma ci è stato anche richiesto di inserire molti elementi, soprattutto per quanto riguarda la riflessione, con il risultato di farlo diventare un documento piuttosto lungo e difficile da gestire – e per il quale non avevamo sufficiente tempo per redigerlo con cura. A mio parere avremmo dovuto avere meno richieste o maggiori vincoli per quanto riguarda, ad esempio, il numero di evidenze da inserire: in questo modo sarebbe diventato un documento più curato e dove il processo decisionale per scegliere cosa inserire e cosa scartare sarebbe risultato molto più significativo. Inoltre, tali limiti avrebbero stimolato la nostra creatività e la nostra riflessione.

## 6. Valutare i cambiamenti del luogo

### 6.1 Gli apprendimenti promossi

Durante la narrazione dell'intervento ho cercato di esplicitare le modalità di verifica utilizzati per tutte e tre le fasi della valutazione (iniziale, *in itinere* e finale), focalizzandomi però solo su due funzioni di essa, ovvero quella diagnostica e quella formativa (Falcinelli, 2015). Ora vorrei quindi approfondire il tema della valutazione sommativa degli studenti, iniziando dal definire con più precisione gli strumenti di verifica.

Come è emerso dal quarto e dal quinto capitolo, infatti, pongo molta importanza sull'analisi dei prodotti realizzati dagli alunni durante le attività didattiche, piuttosto che sulle verifiche tradizionali, in quanto su quest'ultime si pone un'attenzione eccessiva che, secondo me, si trasforma in tensione implicita e non permette ai bambini di esprimere appieno il loro potenziale e le loro competenze. Se invece li si pone all'interno di un clima il più possibile privo di aspettative gli studenti possono agire in maniera realistica, dando modo agli insegnanti di osservare il loro reale livello di sviluppo. Ovviamente c'è il rischio che una totale assenza di pressione porti a *performance* sottotono, oppure che ai bambini non vengano esplicitate a sufficienza le evidenze di accettabilità dei compiti: per questo motivo per raggiungere una valutazione sommativa accurata è necessario sia proporre verifiche tradizionali che analizzare processi e prodotti realizzati al di fuori di momenti esplicitamente finalizzati alla valutazione.

Tabella 31: Strumenti di verifica utilizzati durante l'intervento didattico

	<i>Dimensione oggettiva</i>	<i>Dimensione soggettiva</i>	<i>Dimensione intersoggettiva</i>
<i>Valutazione diagnostica</i>	- Rappresentazione (scritta o artistica) della scuola (prima lezione)	- Questionario di autovalutazione (prima lezione)	
<i>Valutazione formativa</i>	- Rappresentazione oggettiva della camera di Van Gogh (terza lezione) - Rappresentazione soggettiva della propria camera (quinta lezione)	- Autovalutazione della rappresentazione della camera di Van Gogh (terza lezione)	- Autovalutazione di gruppo delle rappresentazioni soggettive (sesta e ottava lezione) - Occasioni di <i>peer review</i> sia individuale che di gruppo (quinta, sesta, ottava e decima lezione)



	- Rappresentazione soggettiva della scuola (sesta lezione)		- Autovalutazione della capacità di lavorare in gruppo (sesta e ottava lezione)
<i>Valutazione sommativa</i>	- Capacità di lavorare in gruppo (nona lezione) - Rappresentazione del luogo scuola (nona lezione)		- Autovalutazione di gruppo della rappresentazione del luogo scuola (nona lezione) - Autovalutazione della capacità di lavorare in gruppo (nona lezione)

Nella *Tabella 31* ho inserito gli strumenti di verifica utilizzati durante l'intervento didattico, suddividendoli in base alla funzione della valutazione (Falcinelli, 2015) e alla dimensione della prospettiva trifocale (Castoldi, 2016). Si nota subito una certa carenza nell'area della dimensione soggettiva, dovuta principalmente al basso numero di lavori individuali, in quanto sono state privilegiate le metodologie del *cooperative learning*; inoltre, durante l'ultima lezione non ho avuto il tempo di somministrare ai bambini un questionario di autovalutazione finale. L'altra mancanza riguarda la valutazione intersoggettiva con funzione diagnostica, ma ritengo che non avrebbe avuto particolare rilevanza ai fini della progettazione del percorso.

Per quanto riguarda il resto si nota la presenza di alcuni momenti più strutturati (ad esempio la rappresentazione soggettiva della propria camera durante la quinta lezione, oppure la rappresentazione del luogo scuola durante la nona lezione), ma per la maggior parte si tratta di analisi di prodotti dei quali non era stato esplicitato ai bambini che sarebbero stati oggetto di valutazione. Non ritengo però che questo sia stato un 'inganno' nei loro confronti, o che questo abbia influenzato negativamente la loro performance: i criteri di qualità del prodotto che dovevano realizzare venivano sempre esplicitati, e gli alunni erano a conoscenza del fatto che me li sarei portati a casa per lasciar loro un *feedback* scritto per la prossima lezione.

Se sono soddisfatto degli strumenti di verifica, sono meno contento della raccolta dei dati. Il fatto che mi sia dovuto subito discostare dalla progettazione, infatti, ha avuto come conseguenza che la rubrica valutativa (*Allegato 5*) ha presto perso significatività: delle tre dimensioni individuate solo quella relativa alla rappresentazione era effettivamente utile, e comunque molti dei criteri e degli indicatori avrebbero dovuto essere rimaneggiati di lezione in lezione per stare al passo con la programmazione. Questo aspetto mi ha convinto ancor di più che la rubrica valutativa sia uno strumento

utile soprattutto in fase di progettazione, così da poter “mettere a fuoco” la competenza che si vuole sviluppare (Castoldi, 2016), meno in fase di conduzione e di valutazione in quanto troppo poco flessibile.

Conseguentemente ho dovuto scegliere *in itinere* cosa valutare e cosa no, indipendentemente da quello che avevo delineato nella rubrica valutativa, rivolgendo il mio sguardo su ciò che gli studenti volevano realizzare. Ad esempio, la descrizione della propria camera da un punto di vista sia oggettivo che soggettivo al termine della quinta lezione è stata una verifica molto importante per farmi comprendere a che punto fossero i bambini – nonostante la differenza fra oggettivo e soggettivo non fosse presente nella rubrica valutativa. Un altro momento significativo è stato decidere di non valutare la scheda sulle emozioni che gli studenti associano ai vari spazi della scuola, perché equivalente a valutare ciò che i bambini provano a scuola.

L'interpretazione dei dati è andata decisamente meglio, anche se ha richiesto molto lavoro. I dati raccolti sono stati moltissimi (come accennato prima, i bambini che hanno partecipato a tutte le lezioni hanno ricevuto 36 voti da me, da sé stessi e dai loro compagni), e quindi è stato necessario maneggiarli molto a livello quantitativo al fine di ottenere una media ponderata che tenesse in considerazione gli aspetti più importanti. In *Tabella 32* ho inserito un riassunto delle medie di voti che ogni bambino ha ricevuto in ciascuna delle dimensioni della prospettiva trifocale (Castoldi, 2016), oltre che la media totale e il corrispondente livello di sviluppo (prima acquisizione, base, intermedio avanzato) e la differenza fra media oggettiva e media soggettiva. In *Tabella 33* ho invece inserito un riassunto dei dati quantitativi in base ai tempi della valutazione, mentre nella colonna più a destra si trova una media della valutazione in itinere e finale ponderata – dove è stato dato maggior peso a quella finale, così da valorizzare i progressi dei bambini.

Tabella 32: Riassunto della valutazione in base alla prospettiva trifocale

	Media oggettiva		Media soggettiva		Media intersoggettiva		Media totale		Differenza media oggettiva - media soggettiva
		Numero voti oggettivi		Numero voti soggettivi		Numero voti intersoggettivi	Gradiente	Livelli	
A.C.	1,73	11	3,44	9,00	3,67	9,00	2,95	●	-1,72
V.C.	2,38	13	2,44	9,00	3,78	9,00	2,87	●	-0,06
V.G.	2,83	12	3,56	9,00	3,50	6,00	3,30	●	-0,72
M.G.	2,55	11	3,78	9,00	3,33	9,00	3,22	●	-1,23
M.M.	2,44	9	3,13	8,00	2,67	9,00	2,75	●	-0,68
V.M.	3,00	14	2,89	9,00	3,33	9,00	3,07	●	0,11
N.M.	3,18	11	3,75	8,00	3,22	9,00	3,38	●	-0,57
D.M.	2,50	14	3,22	9,00	3,00	6,00	2,91	●	-0,72
Gio.M.	1,93	14	3,11	9,00	1,67	6,00	2,24	●	-1,18
Giu.M.	2,93	14	3,00	9,00	2,78	9,00	2,90	●	-0,07
B.T.	3,54	13	2,50	8,00	3,44	9,00	3,16	●	1,04
A.T.	3,54	13	3,33	9,00	3,33	9,00	3,40	●	0,21
M.U.	3,17	12	3,88	8,00	3,00	9,00	3,35	●	-0,71
N.Z.	2,23	13	3,33	9,00	3,00	9,00	2,85	●	-1,10

Tabella 33: Riassunto della valutazione in base alla sua funzione

	Valutazione iniziale		Valutazione iniziale oggettiva		Valutazione iniziale soggettiva		Valutazione in itinere	Valutazione finale	Valutazione in itinere e finale		Valutazione in itinere e finale pesata	
	Gradiente	Voti	Gradiente	Voti	Gradiente	Voti			Gradiente	Voti	Gradiente	Voti
A.C.	3,09	●	1,67	●	3,63	●	3,00	2,17	2,72	●	2,27	●
V.C.	2,36	●	2,00	●	2,50	●	3,36	2,33	3,05	●	2,79	●
V.G.	3,09	●	1,67	●	3,63	●	2,90	4,00	3,31	●	3,27	●
M.G.	3,64	●	2,67	●	4,00	●	2,42	3,83	2,89	●	2,73	●
M.M.	2,73	●	1,67	●	3,13	●	2,78	2,67	2,73	●	2,78	●
V.M.	2,64	●	2,00	●	2,88	●	3,20	3,50	3,29	●	3,29	●
N.M.	3,50	●	3,00	●	3,71	●	3,50	2,83	3,28	●	3,24	●
D.M.	3,18	●	2,33	●	3,50	●	2,50	2,83	2,61	●	2,62	●
Gio.M.	2,91	●	1,67	●	3,38	●	1,50	2,50	1,83	●	1,95	●
Giu.M.	2,91	●	2,33	●	3,13	●	2,93	2,83	2,90	●	3,02	●
B.T.	3,10	●	4,00	●	2,71	●	3,21	3,50	3,30	●	3,41	●
A.T.	3,73	●	4,00	●	3,63	●	3,14	3,50	3,25	●	3,38	●
M.U.	3,55	●	2,67	●	3,88	●	3,00	3,50	3,17	●	3,25	●
N.Z.	3,27	●	2,33	●	3,63	●	2,43	2,67	2,50	●	2,38	●

Ho poi voluto cercare di capire se vi fossero stati degli effettivi miglioramenti nelle competenze dei bambini, e per questo motivo ho realizzato una serie di confronti fra le valutazioni iniziali e quelle in itinere e finali (dando maggior peso a queste ultime e alle valutazioni oggettive rispetto a quelle intersoggettive). I risultati sono stati riassunti in *Tabella 34* e in *Figura 42*, dove si può vedere che quasi tutti gli studenti sono notevolmente migliorati, passando da un livello medio di sviluppo pari a quello 'base' a quello 'intermedio'. L'unica eccezione sono le due bambine che già all'inizio erano ad un livello 'avanzato', quindi è normale che a livello quantitativo il dato sia apparentemente inferiore.

Tabella 34: Confronto fra la valutazione iniziale e quella finale e in itinere

	Confronto iniziale e finale					
	Valutazione in itinere e finale pesata		Valutazione iniziale oggettiva		Finale - iniziale	
	Gradiente	Voti	Gradiente	Voti	Gradiente	Cambiamento in voti
A.C.	2,27	●	1,67	●	0,61	→
V.C.	2,79	●	2,00	●	0,79	→
V.G.	3,27	●	1,67	●	1,61	↑
M.G.	2,73	●	2,67	●	0,06	→
M.M.	2,78	●	1,67	●	1,11	→
V.M.	3,29	●	2,00	●	1,29	→
N.M.	3,24	●	3,00	●	0,24	→
D.M.	2,62	●	2,33	●	0,28	→
Gio.M.	1,95	●	1,67	●	0,28	→
Giu.M.	3,02	●	2,33	●	0,69	→
B.T.	3,41	●	4,00	●	-0,59	→
A.T.	3,38	●	4,00	●	-0,62	→
M.U.	3,25	●	2,67	●	0,58	→
N.Z.	2,38	●	2,33	●	0,05	→

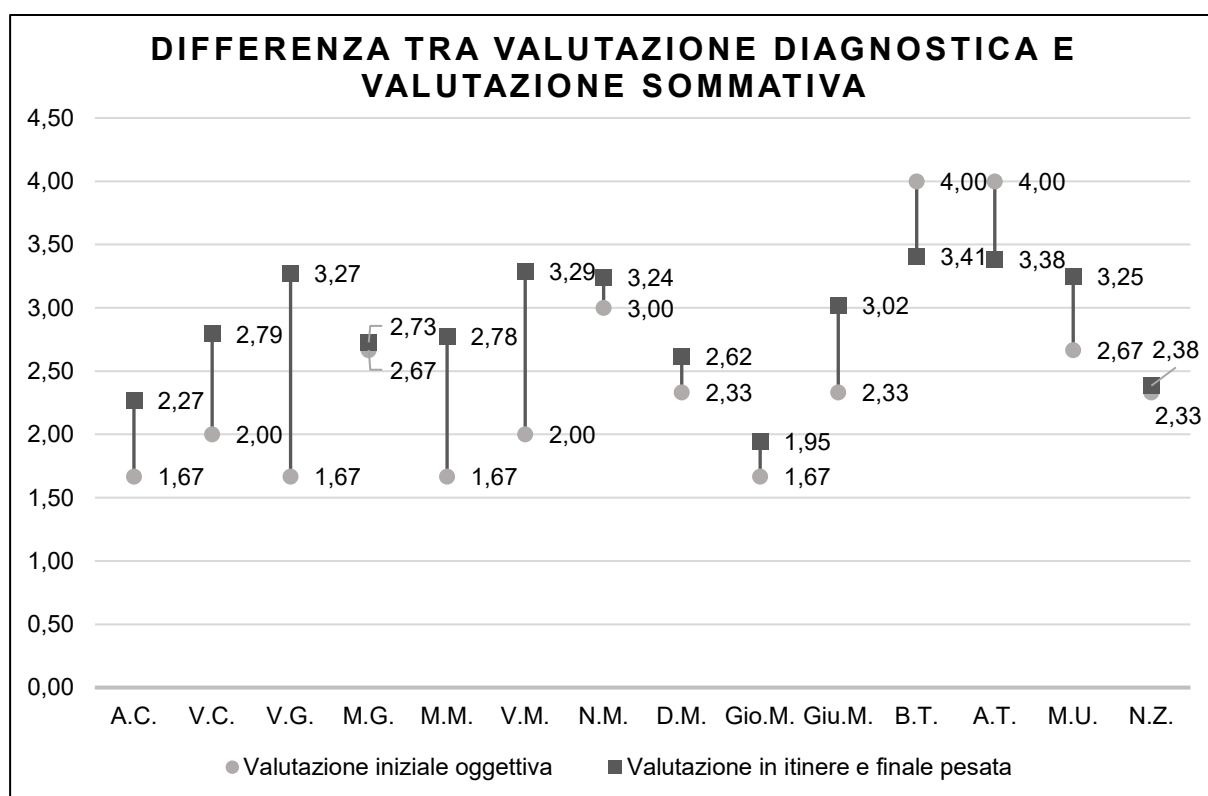


Figura 42: Confronto tra valutazione diagnostica e valutazione sommativa

Oltre a questo lavoro quantitativo vi è stato anche un lavoro qualitativo di interpretazione dei lavori e dei progressi fatti da ciascun alunno, ma essendo basato su impressioni soggettive è più difficilmente documentabile. A questo proposito, durante gli interventi di questi due anni ho avuto la sensazione che all'interno dei processi valutativi si faccia affidamento su diversi aspetti impliciti, sui quali però all'Università non ci siamo mai soffermati e che non abbiamo mai esplicitato, né

durante le lezioni né durante il tirocinio indiretto. Anche questo, secondo me, è uno dei motivi per cui ho faticato, soprattutto quest'anno, nell'ambito della valutazione.

Alla fine sono comunque riuscito ad arrivare ad una valutazione per ciascun bambino, osservabile in *Tabella 35*, basata sui quattro livelli di sviluppo della competenza indicati dall'OM 172/20 del Ministero dell'Istruzione. Purtroppo, a causa delle profonde modifiche che ho dovuto fare alla progettazione e quindi alla valutazione, e probabilmente anche a causa di mie mancanze a livello di conoscenze e di competenze, non sono riuscito a fare una valutazione più granulare, per criteri, come invece ero riuscito a fare durante il tirocinio del 4° anno. In ogni caso, tale valutazione è stata condivisa anche con la tutor che si è detta assolutamente d'accordo, quindi anche io posso ritenermi complessivamente soddisfatto.

*Tabella 35: Valutazione sommativa degli alunni*

A.C.	BASE
V.C.	INTERMEDIO
V.G.	AVANZATO
M.G.	INTERMEDIO
M.M.	INTERMEDIO
V.M.	AVANZATO
N.M.	INTERMEDIO
D.M.	INTERMEDIO
Gio.M.	BASE
Giu.M.	INTERMEDIO
B.T.	AVANZATO
A.T.	AVANZATO
M.U.	AVANZATO
N.Z.	BASE

Per concludere il discorso sulla valutazione è però necessario stabilire degli obiettivi di miglioramento, altrimenti il processo diventa inutile, se non dannoso per la motivazione degli alunni. Personalmente, sono molto soddisfatto del lavoro e dei risultati ottenuti nella rappresentazione del luogo, in particolare per quanto riguarda la rappresentazione delle emozioni, dei ricordi e delle *routine*. Ho trovato più difficoltà nell'ambito della differenza fra soggettivo e oggettivo, che ritengo molto importante e, soprattutto, esplorabile in diverse discipline – questo, quindi, è secondo me l'obiettivo di miglioramento sul quale lavorerei con gli alunni in futuro.



## 6.2 La coerenza del percorso

Nell'*Allegato 10* ho inserito l'analisi SWOT dell'intervento didattico, dove sono elencati i punti di forza (*strengths*), punti di debolezza (*weaknesses*), opportunità (*opportunities*) e minacce (*threats*) del progetto. I primi due elementi riguardano i fattori endogeni: le caratteristiche interne al progetto utili o dannose a raggiungere gli obiettivi. Gli altri due comprendono invece i fattori esogeni: condizioni esterne al progetto che potrebbero facilitare o ostacolare la *performance* (van der Pijl, Lokitz, & Solomon, 2016). L'analisi S.W.O.T. è uno strumento dinamico, pertanto ho inserito due tabelle: una rappresenta la valutazione iniziale, svolta al termine della redazione del *Project Work*, l'altra è stata fatta al termine del percorso didattico. Questa seconda analisi, in particolare, può essere particolarmente utile come guida per valutare l'intervento didattico nel suo complesso, cercando di capire cosa è andato bene e cosa è andato male.

Per quanto riguarda i fattori relativi alle mie competenze, questo intervento didattico ha confermato un grande passo in avanti in quelle di conduzione, ed una maggior sicurezza nelle mie capacità. Ha però sottolineato anche delle mancanze relativamente alla valutazione e delle difficoltà nell'ideare attività coinvolgenti o interessanti. Queste caratteristiche si ritrovano poi anche nell'intervento didattico: è stato raggiunto il principale obiettivo prefissato, ovvero lo sviluppo di competenze relative alla rappresentazione dei luoghi, ma altre tematiche non sono state approfondite come avrebbero potuto. Inoltre, sono emerse alcune difficoltà nell'includere tutti gli alunni, nonostante la varietà di metodologie e strumenti utilizzati, e una scarsa adattabilità alla DDI.

Rimanendo nell'ambito dei fattori interni, l'analisi SWOT post-intervento ha confermato quello che si era ipotizzato prima di esso, ovvero la disponibilità della mentore a collaborare e a fornirmi aiuto, ma anche uno scarso coinvolgimento dei genitori e del resto della scuola e dell'Istituto Comprensivo. Gli alunni si sono sentiti responsabilizzati perché coinvolti in un'attività che permette loro di partecipare attivamente alla comunità in cui vivono, ma bisogna segnalare che alcuni studenti non hanno potuto partecipare con continuità, mentre altri lo hanno fatto in modo passivo o disinteressato. Infine, l'ambiente di apprendimento si è effettivamente rivelato essere molto adatto alla tipologia di metodologie che volevo proporre, ma anche poco flessibile nel caso avessi voluto fare qualcosa di diverso.

Infine, per quanto riguarda i fattori esterni, opportunità e minacce rispondono alla stessa domanda: quale sarà il futuro dei prodotti e dei processi creati da questo intervento didattico? Vi è infatti la possibilità che la mappa del luogo scuola 'Randi' venga utilizzata anche in futuro per i 'grandi' del Centro Infanzia 'Regina Elena', o che addirittura venga condivisa con le altre scuole dell'infanzia dell'Istituto S.P.E.S.; ma vi è anche il rischio che il tutto venga presto dimenticato e accantonato a causa di ostacoli strutturali nel fruirne o per semplice disinteresse. Questo intervento potrebbe essere il primo passo per una collaborazione più stretta fra scuola 'Randi' e centro 'Regina Elena', o addirittura fra l'I.C. XI e l'Istituto S.P.E.S., per una maggior condivisione di informazioni e processi al fine di realizzare una continuità verticale efficace; oppure potrebbe essere un evento occasionale.

Per concludere e riassumere ciò che penso di questo intervento, ritengo che il tirocinio diretto di quest'anno sia stato caratterizzato da una progettazione che si è rivelata essere non adeguata. Mi sono presto reso conto di non avere una direzione precisa da dare al mio percorso, e per questo motivo la programmazione della prima UdA non ha seguito una precisa logica, e quindi le attività non sono state coinvolgenti come avrei voluto. Inoltre, nel metodo della progettazione a ritroso progettazione e valutazione sono strettamente interconnesse fra di loro, pertanto il fatto che la prima non fosse adeguata ha portato ad un impianto valutativo non adatto.

La seconda metà dell'intervento è però andata molto meglio e, in ogni caso, ritengo di essere riuscito a improvvisare sufficientemente bene da coprire molti dei difetti, grazie anche alla flessibilità della progettazione e al notevole sviluppo delle mie competenze di conduzione. Questo lo dimostra il compito autentico e la valutazione generale: i bambini sono riusciti a comprendere come rappresentare un luogo, raggiungendo l'obiettivo dell'intervento. Avrei voluto fare di più, e avrei voluto fare meglio alcune cose che sono state fatte, ma forse sono stato fin da subito troppo ambizioso. Per il futuro mi pongo, come obiettivo di miglioramento, quello di ripartire dalla competenza di conduzione e di semplificare il processo di progettazione e valutazione, tenendo a bada ambizioni eccessive.





## 7. Riflettere sul luogo

Il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria prevede (Università di Padova, 2018) che per ogni annualità ci si focalizzi su competenze diverse, componendo così la professionalità docente. In particolare, il tirocinio del 2° anno chiede di osservare l'intero sistema scuola, ovvero il funzionamento di un Istituto Comprensivo nel suo insieme; al 3° e al 4° anno ci si concentra su una classe e su una sezione per proporre un intervento didattico, prestando attenzione prima solo alla sua progettazione e conduzione, e poi anche ai processi valutativi e inclusivi. Quest'anno, invece, ci è stato chiesto di adottare un'ottica sistemica e quindi, per citare la tutor coordinatrice, "portare la scuola nel territorio o il territorio nella scuola". Questo percorso quadriennale ha lo scopo di farci cogliere la multidimensionalità richiesta al professionista che intende insegnare.

Questo perché l'azione educativa non può essere statica, ma comporta sempre una qualche forma di cambiamento, che solitamente è il miglioramento dell'alunno e delle sue competenze, ma qualsiasi insegnante affermerà che anche lui è a sua volta modificato dai suoi studenti. Il docente deve quindi essere consapevole che il suo ruolo istituzionale in quanto agente di cambiamento deve prevedere la consapevolezza della propria evoluzione, così da esserne padrone e poterla direzionare verso il miglioramento tramite l'autoriflessione.

Affinché un'azione sia educativa è necessario che essa sia intenzionale. Non è sufficiente far fare ai bambini un'attività che è stata letta in un manuale: bisogna conoscere il legame fra la forma di tale attività e la sua funzione, il suo scopo. Questo vale anche per la riflessione: non serve pensare se non si sa perché si sta pensando e a quale scopo lo si sta facendo. È necessario avere una mappa che indichi dove andare e quale percorso seguire. Per dirla in altri termini, per riflettere sul proprio profilo *emergente* è necessario avere un piano d'*emergenza* che indichi cosa fare.

In questi cinque anni di università abbiamo studiato diversi profili di competenze per l'insegnante del XXI secolo. Essi si possono collocare lungo un *continuum* che parte da lunghe liste estremamente dettagliate, ma che inevitabilmente non prendono in considerazione qualche aspetto in realtà fondamentale, a modelli assai sintetici, astratti a tal punto da non avere risvolti pratici. Un buon profilo di competenze per l'insegnante dovrebbe essere sufficientemente schematico da poter essere affidabile

in quasi tutti i contesti, ma dovrebbe essere anche abbastanza concreto da poter essere applicabile nella realtà quotidiana.

In *Figura 43* ho inserito un possibile schema delle competenze dell'insegnante che, seppur sicuramente non perfetto, cerca di rispondere ad entrambe le esigenze poiché basato su due modelli differenti.

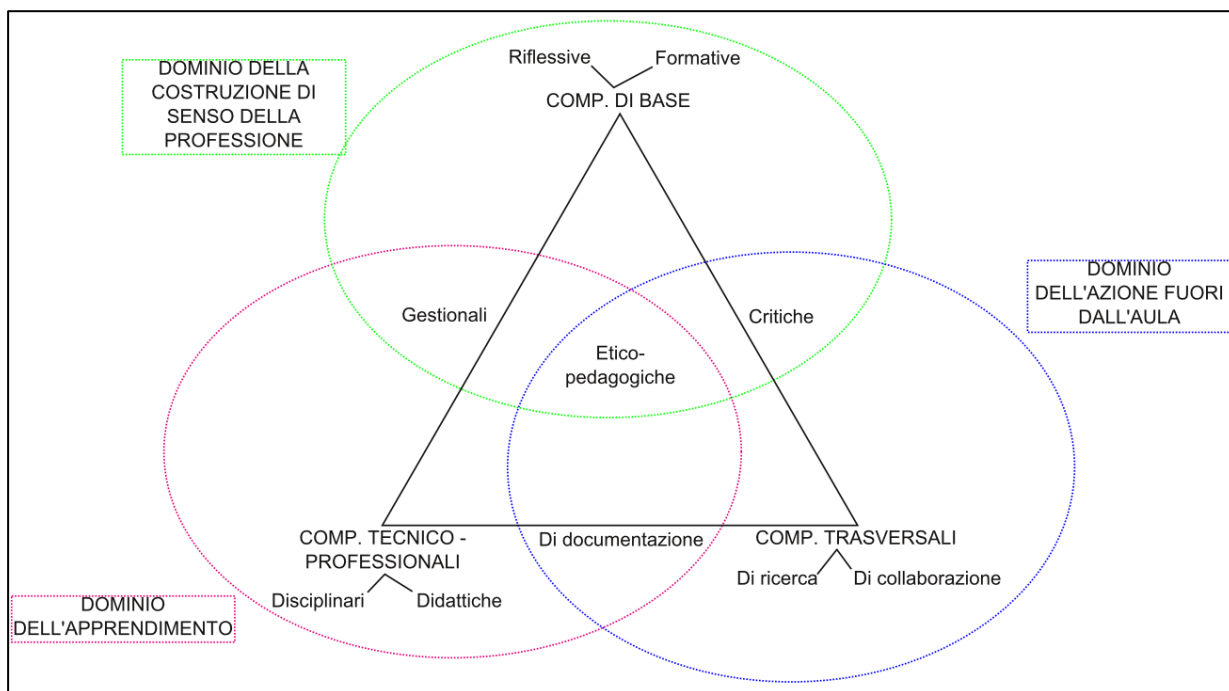


Figura 43: Competenze dell'insegnante come professionista

L'affidabilità dovuta all'astrattezza deriva da Felisatti (2013), il quale individua tre tipologie di competenze, valide per qualsiasi persona: quelle di base, quelle tecnico - professionali e quelle trasversali. Per ciascuna di queste tre categorie, collocate ai vertici di un triangolo, sono state individuate due competenze per l'insegnante; altre tre competenze sono state inserite lungo i vertici, a metà fra due tipologie; ed infine la competenza centrale, quella etico-pedagogica, è equidistante da tutte e tre le categorie. L'applicabilità dovuta alla concretezza deriva da Perrenoud (2002), che individua tre domini dell'azione professionale del docente: quello dell'apprendimento, quello dell'azione fuori dall'aula e quello della costruzione di senso della professione. All'interno di ciascun dominio vengono inquadrati cinque competenze: le quattro più vicine al vertice del triangolo posto al centro del dominio, e quella centrale - la competenza etico-pedagogica.

In questo capitolo della *Relazione* vorrei concentrarmi su un solo gruppo di competenze, quelle didattiche, che nello schema si trovano in basso a sinistra, all'interno delle competenze tecnico-professionali e del dominio dell'apprendimento.

All'interno di questa competenza se ne trovano almeno altre cinque, tutte necessarie per una buona didattica: osservazione, progettazione, conduzione, valutazione e inclusione. Ho cercato di schematizzare come io intendo queste cinque competenze in *Figura 44*, usando come base il triangolo di Chevallard (1985), il quale individua tre attori principali (l'insegnante, l'allievo e il sapere) e tre posture che caratterizzano i rapporti fra i diversi ruoli: insegnare (insegnante – sapere), apprendere (allievo – sapere) e formare (insegnante – allievo). Tale triangolo è al centro dello schema, e a ciascun ruolo ho associato una competenza: per il docente è la progettazione, per il discente la valutazione e per il sapere la conduzione.

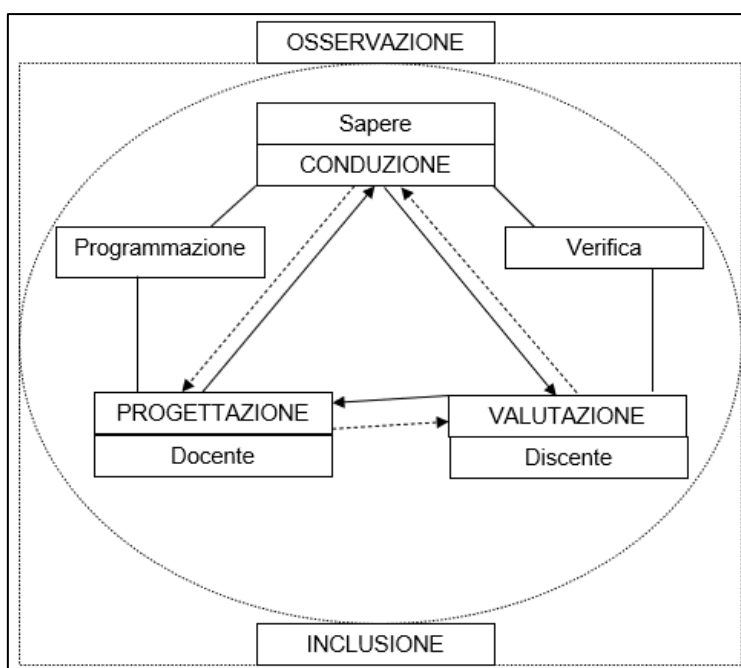


Figura 44: Le competenze didattiche

In questo schema si individuano anche due processi iterativi. Il primo, quello più tradizionale, prevede, ad esempio, la progettazione di un UDA da parte dell'insegnante, la conduzione di attività per la trasposizione del sapere (Messina & De Rossi, 2015), ed infine la valutazione dell'allievo, che porta ad una nuova progettazione. Il secondo, invece, procede "a ritroso" (Wiggins & McTighe, 2004): il docente non inizia progettando le attività didattiche bensì quelle di verifica; il discente non è valutato ma valuta lui stesso quello che apprende e come lo apprende; ed è il sapere che porta ad una nuova progettazione finalizzata non ad un miglioramento dei voti numerici o dei giudizi descrittivi, ma a competenze più adatte alle necessità espresse dagli studenti. Insegnante, alunno e sapere si trovano quindi in una situazione paradossale simile a quella del 'gatto di Schrödinger': essi sono sia i soggetti che gli oggetti di tali azioni, ed

è solamente scegliendo il modello di educazione da realizzare che si scopre, tramite la riflessione, in che stato si trovano gli attori del triangolo didattico, un po' come capita al felino protagonista del celebre esperimento mentale di meccanica quantistica.

A questo triangolo ho aggiunto due competenze minori: la programmazione – intesa come ciò che “indica le azioni, dà ordine all’azione di [...] insegnanti in un quadro operativo chiaramente definito nello spazio [...] e nel tempo” (Crema, Casaschi, Coerezza, Ravazzano, & Rioli, 2013, p. 6) – e la verifica. La prima si trova a metà fra la progettazione e la conduzione, poiché rappresenta la modalità con cui la prima si concretizza nella seconda. La verifica, invece, “ha l’obiettivo di riconoscere ciò che è accaduto e ciò che sta accadendo” (*ibidem*), e pertanto si colloca fra la conduzione, ovvero ciò che accade, e la valutazione, che misura-descrive-giudica l’accaduto (Galliani, 2015).

Attorno a questi elementi si posizionano le altre due competenze principali, trasversali ad entrambi i processi. Perché vi sia inclusione, infatti, è necessario che essa sia presente nella progettazione, nella conduzione e nella valutazione, e pertanto circonda il triangolo della trasposizione didattica. La sua rappresentazione sotto forma di cerchio sottolinea la pervasività di questa dimensione e il suo l’intento di accogliere al suo interno tutti gli attori; inoltre rappresenta un *setting* di apprendimento flessibile e accessibile, dove non vi sono rigidità o barriere. A inquadrare il tutto vi è l’osservazione, la competenza dalla quale nasce la progettazione (come nella mappa generatrice di Orsi, 2015), che viene costantemente coinvolta nella conduzione, che permette la valutazione di studenti (Castoldi, 2016) e docenti (Gandini, 2010), e che fa sì che si possano notare eventuali ostacoli alla partecipazione di tutti e di ciascuno, in ottica inclusiva. La sua raffigurazione sotto forma di quadrato vuol trasmettere l’idea di come tale competenza ‘incapsuli’ la didattica e consenta l’uso di strumenti qualitativi e quantitativi durante l’azione educativa – si potrebbe addirittura collegare, come si è fatto per progettazione e programmazione o valutazione e verifica, anche all’ambito della ricerca educativa. Infine, il fatto che queste due competenze siano caratterizzate da una linea tratteggiata indica che si tratta di un sistema semi-aperto, dove possono avvenire interventi provenienti dall’esterno – come quelli di un tirocinante – e, allo stesso tempo, che si può espandere verso l’esterno, fuori dall’aula, poiché per i bambini ogni luogo è un buon luogo per apprendere, se gli viene data l’opportunità (Malavasi, 2020).

Ora mi concentrerò su queste cinque competenze, che sono quelle al centro del percorso di tirocinio e di tutto il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Ciò che proverò a fare sarà individuare, per ciascuna competenza, dei 'pilastri', dei principi sui quali basare la mia azione affinché essa sia intenzionale e quindi educativa. Tali 'pilastri' non devono però essere inamovibili, ma bisogna saperli adattare di intervento in intervento, di contesto in contesto. Ad esempio, durante questo tirocinio ho sempre cercato di proporre lavori semplici individuali e consegne complesse in gruppo, ma questo non avrebbe funzionato durante l'intervento dell'anno scorso, condotto alla scuola dell'infanzia. Per questo motivo i seguenti principi dovranno avere le medesime caratteristiche dello schema in *Figura 43*: affidabili perché astratti, applicabili in quanto concreti.

### *7.1 Osservazione*

Il tirocinio del 2° anno aveva previsto l'esplorazione del sistema scuola, classe e sezione (Tonegato, 2018), e, nonostante diverse ore fossero state dedicate all'osservazione della didattica all'interno del microambiente dell'aula, il focus era comunque su come la componente macro- (la società e le sue norme, in particolare quelle legislative) e meso- (l'Istituto e il plesso) influissero sulla didattica (Messina & De Rossi, 2015; Semeraro, 2007). Il tirocinio del 3° anno, invece, era più incentrato sulla rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe (Università di Padova, 2018). Per il 4° anno il focus osservativo era sempre sulla relazione educativa fra insegnante e alunni ma l'attenzione era rivolta agli aspetti inclusivi e valutativi. Infine, quest'anno l'osservazione doveva essere molto più precisa, perché siamo entrati in classe conoscendo già la nostra idea progettuale; pertanto, era necessario focalizzarsi solamente su quegli aspetti che sapevamo ci sarebbero tornati utili.

Si tratta sempre della stessa competenza di osservazione, ma i saperi, le abilità e gli atteggiamenti (Le Boterf, 1990) implicati sono diversi di anno in anno. Per osservare il sistema scuola, infatti, bisogna avere delle conoscenze sicure in ambito normativo; saper utilizzare strumenti quantitativi che permettano di raccogliere i dati desiderati, senza perdersi all'interno di contesti ampi e complessi; essere pronti a stringere relazioni con molti e diversi attori, come il Dirigente Scolastico e i Collaboratori, le Funzioni Strumentali, i mentori, e molti altri. L'osservazione dei processi di insegnamento-apprendimento richiede, invece, di sapere quali sono i principali metodi di progettazione e di conduzione, per poterli riconoscere; saper porre

le domande giuste e creare dei dispositivi qualitativi adatti al contesto; essere disposti ad immergersi completamente nel microambiente della classe o sezione, senza perdere di vista i propri obiettivi. L'osservazione dei processi di inclusione e di valutazione è possibile solamente se si conoscono le basi teoriche che sostengono tali processi; bisogna saper creare e utilizzare degli strumenti qualitativi e quantitativi che permettano di rilevare queste dimensioni; ed è necessario essere disposti ad andare alla ricerca di risposte alle proprie domande, perché si tratta di aspetti che spesso non sono evidenti. Infine, per compiere un'osservazione che metta a fuoco solamente l'indispensabile per la buona riuscita di un intervento didattico è necessario integrare tutte queste conoscenze, abilità e atteggiamenti e saper orchestrare tali risorse in diversi contesti – diventando così competenti (*ivi*).

Si tratta quindi di una competenza molto complessa, che secondo me si dovrebbe basare su tre principi fondamentali: la capacità di decentramento, l'auto-osservazione e il binomio libertà-struttura. Quest'ultimo è già stato trattato approfonditamente nel paragrafo 2.1.2, riguardante gli strumenti di osservazione; pertanto, ora mi concentrerò sui primi due.

#### *7.1.1 Il decentramento*

Un forte impulso allo sviluppo della competenza di osservazione è stato dato dal laboratorio di analisi di caso svolto durante il tirocinio indiretto del 4° anno. Anche all'interno del gruppo di lavoro creatosi in tale occasione eravamo concordi sul fatto che tale attività abbia affinato la nostra abilità di osservare in maniera oggettiva. Questo percorso, infatti, ha fatto emergere alcuni nostri pregiudizi che, una volta riconosciuti, abbiamo iniziato a superare. Ad esempio, ci siamo resi conto di come la nostra attenzione fosse rivolta maggiormente all'insegnante, poiché volevamo capire quali tecniche e strategie adottava per eventualmente incorporarle nella nostra didattica, quando invece avremmo dovuto allargare il nostro sguardo per osservare tutto il contesto generale.

Inoltre, ci siamo resi conto di come, durante l'analisi di una situazione-problema, tendiamo, inconsapevolmente, a prendere le difese degli alunni e guardare il mondo solamente dal loro punto di vista, senza considerare gli altri attori coinvolti. Abbiamo quindi capito l'importanza di sviluppare, anche nell'ambito dell'osservazione, quella capacità di "decentramento" che Canevaro (2017) ritiene essere un'abilità

fondamentale per i professionisti dell'educazione, affinché i bambini possano assumere una propria identità.

Questa è un'attitudine necessaria sia per la competenza relativa all'ambito dell'inclusione, in quanto permette i "processi di integrazione" (*ivi*), sia per la competenza di osservazione: solo in questo modo si può, ad esempio, analizzare il *setting* di apprendimento al fine di capire non solo ciò che l'insegnante vuole fare, ma anche come l'ambiente venga esperito dai bambini, quali sono le *affordance* presenti, in quanto esse hanno tanto a che fare con le caratteristiche degli oggetti che con le capacità degli utenti che li utilizzano (Norman, 2013, p. 11). Ma se non si riesce a *decentrarsi*, a *empatizzare* – atteggiamento necessario per qualsiasi insegnante anche secondo Galimberti (2019) – con tutti gli attori presenti in un contesto non si può né condurre efficacemente un intervento didattico inclusivo, né osservarlo e rilevare tutte le componenti delle relazioni educative che si instaurano all'interno di una classe o sezione.

#### 7.1.2 L'auto-osservazione

Durante il tirocinio del 4° anno abbiamo anche svolto un lavoro di gruppo sul testo *I cento linguaggi dei bambini*, durante il quale ci siamo interrogati sulla nostra capacità di auto-osservazione, di come analizziamo il nostro operato durante e dopo l'azione. Abbiamo riflettuto su come molti di noi siano particolarmente critici nel momento della conduzione; mentre successivamente riusciamo a realizzare un'analisi più costruttiva. Questo per me è vero solo in parte: durante l'azione didattica più che critico verso me stesso sono concentrato sul capire come trarre il più possibile da quello che ho progettato, a tal punto da non riuscire ad auto-osservarmi efficacemente.

Questo è anche uno dei motivi per cui cerco sempre di scrivere il diario di bordo il prima possibile, così da cogliere tutte le mie sensazioni a caldo anche senza avere appunti presi sul momento: quando lo faccio sono certamente critico nei miei confronti, ma, come le mie compagne, cerco di essere il più costruttivo possibile, e mi sforzo per trovare sempre tutti gli aspetti positivi. Sono d'accordo con quello che dice Galimberti nella sua intervista, effettuata da Gandini (2010) in *I cento linguaggi dei bambini*, quando afferma che:

"è importante acquisire consapevolezza rispetto al proprio modo di lavorare con i bambini. [...] Quanto più si diventa consapevoli, tanto più si è critici nei confronti del proprio lavoro. Questo atteggiamento critico è necessario [...] perché, in qualità di educatori, abbiamo la responsabilità di fare il miglior lavoro possibile" (p. 227).



Anche durante il tirocinio di quest'anno ho visto confermarsi questa mia tendenza nell'essere particolarmente critico durante lo svolgersi dell'intervento didattico, e di dovermi sforzare per trovare i lati positivi. A distanza di mesi, invece, riesco ad essere molto più obiettivo nei miei confronti, come ad esempio in questa *Relazione*. Ritengo quindi che, come dice Gandini, essere critici nei confronti di noi stessi è molto importante, ma lo è altrettanto anche saper riconoscere i propri punti di forza, accanto a quelli di debolezza. Proprio perché abbiamo una forte responsabilità verso i nostri alunni non dobbiamo perdere tempo nel migliorare aspetti della nostra didattica che non necessitano particolare attenzione, a favore di altri aspetti negativi più urgenti.

### *7.2 Progettazione e programmazione*

In questi anni ho compreso un argomento di cui all'università abbiamo solamente accennato, ma che secondo me è importante: la differenza fra progettazione e programmazione. Questo secondo termine viene spesso usato in senso dispregiativo per indicare qualcosa di 'vecchio' da accantonare a favore del primo concetto, più moderno e attraente. Si tratta di un sentimento in parte giustificato da una prassi, che dovrebbe essere superata ma che ancora accade: frequentemente, infatti, si 'programma' scegliendo cosa far fare ai bambini in base a dei 'programmi' – che da decenni non esistono più – delegando al Ministero la decisione di cosa proporre in classe o sezione, rimuovendo così l'intenzionalità, e quindi l'educazione, dall'agire didattico.

Il termine programmazione è però ancora nel mondo scolastico: gli insegnanti a tempo pieno della scuola primaria devono svolgere "due ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base plurisettimanale, alla *programmazione* didattica" (CCNL 2006-2009). Oppure, frequentemente capita che l'istituzione scolastica chieda ai docenti di delineare un *programma* annuale, scegliendo dal curriculum cosa far svolgere agli studenti, delegando la decisione di cosa proporre in classe o sezione al Collegio Docenti che lo ha approvato. Ancora, i genitori sono spesso molto preoccupati che 'non si rimanga indietro con il programma'. Di questi tre esempi, solo gli ultimi due fanno riferimento ad una visione tradizionale del programma, inteso come un documento che rappresenta lo standard esterno a cui bisogna far riferimento per ricavare proposte educative e per valutare l'efficacia della didattica, senza però poter tenere in considerazione le specificità del contesto.

Il CCNL, invece, utilizza il termine corretto definendo gli incontri – solitamente settimanali – dei docenti come riunioni di *programmazione didattica*, e ciò non è in contrasto con le *Indicazioni nazionali*, nonostante in tale documento il termine ‘progettazione’ compaia 15 volte in 68 pagine, mentre la parola ‘programmazione’ appare solamente due volte, in entrambi i casi nel senso di linguaggio formale utilizzabile in informatica. Questa non è una contraddizione semplicemente perché i due termini si riferiscono a due momenti della didattica distinti e utili – entrambi – anche all’interno della scuola odierna. La differenza è suggerita dall’etimologia di queste due parole: ‘pro-gramma’, dal greco *προγράφω*, significa ‘scrivere prima’, mentre ‘progettare’, dal latino *proiectare*, vuol dire ‘gettare in avanti’. Pertanto, si può affermare che:

“in questo secondo caso, il senso richiama ad un’azione con una componente istintiva preponderante, al contrario del programma che, invece, richiama un’azione più razionale [...]. La progettazione dell’azione didattica segna la linea guida da seguire, traccia i confini di senso in cui operare, mentre la programmazione è finalizzata alla messa in opera, nel quotidiano della classe, di quanto progettato” (Perpiglia, 2017, p. 1, 35)

Nel tirocinio, questa differenza è osservabile confrontando il *format* della progettazione a ritroso impiegato, appunto, per la progettazione (*Allegato 4*) e quello per la programmazione (*Allegato 6*). Il divario, temporale oltre che di scopi, è evidente: la progettazione rappresenta la fase divergente di ideazione dell’intervento didattico e si svolge prima che esso inizi, anche mesi prima, come nel mio caso; la programmazione sfrutta invece il pensiero convergente ed avviene durante l’intervento, prima di ciascuna lezione.

Per questo motivo è più frequente parlare di *riprogettazione*, perché la progettazione, essendo un ‘lancio in avanti’, spesso nel vuoto, è intrinsecamente rischiosa, poiché non si ha piena consapevolezza di tutte le possibili variabili: anche per questo motivo è fondamentale che essa sia flessibile. A volte è necessario anche *riprogrammare*, ma è molto meno frequente in quanto la programmazione prevede l’operationalizzazione delle idee della progettazione stilando una rigida lista di ciò che si vuol fare: si è molto vicini, anche a livello temporale, al contesto in cui si agisce, e quindi vi sono meno possibilità che vi siano elementi di novità e imprevisti; pertanto, si può essere più sicuri che quello che si propone effettivamente accadrà. Se vi sono

modifiche da effettuare, spesso ciò accade durante la conduzione della lezione, ed è quindi più corretto parlare di improvvisazione didattica (Santi, 2015)

In *Figura 44* ho inserito la programmazione in posizione subordinata rispetto alla progettazione perché, secondo me, la prima è compresa all'interno della seconda: la competenza fa riferimento alla progettazione, poiché si tratta della fase durante la quale vi è l'effettiva ideazione del percorso educativo; la programmazione la traduce nei suoi aspetti pragmatici e organizzativi, e pertanto deriva da essa. Non vi può essere un intervento didattico che non è stato progettato, perché vorrebbe dire che non è neanche stato concepito: sarebbero soltanto azioni slegate fra loro e non intenzionali, quindi non educative. Un percorso didattico può, invece, non essere stato programmato: sarebbe molto arduo condurlo e metterlo in pratica, ma esisterebbe comunque.

Chiarita questa distinzione, mi concentrerò ora sull'unico, ma importantissimo, principio sul quale baso la mia idea di progettazione, ovvero quella di intenderla come *design* educativo e quindi come atto puramente creativo e come ambito fortemente interdisciplinare.

### 7.2.1 Design educativo

Recentemente il Presidente del Consiglio dei ministri Mario Draghi, durante un intervento pubblico, si è chiesto il perché si usino spesso così tante parole inglesi, e il presidente dell'Accademia della Crusca, il professor Claudio Marazzini, gli ha dato ragione, considerandolo un "invito sereno a scegliere le parole italiane e a fare a meno di inutili forestierismi" (Adnkronos, 2021). Nonostante questi illustri inviti, io sostengo comunque che, in ambito pedagogico, si dovrebbe iniziare a sostituire la parola 'progettazione' con il termine, preso in prestito dall'inglese, '*design* educativo'.

Questa proposta si inserisce, infatti, all'interno non del linguaggio comune ma di un linguaggio scientifico il quale, essendo caratterizzato dall'utilizzo di "codici standardizzati" e da "robusti vincoli all'interpretazione", fa largo uso di terminologie, ovvero "sottosistemi lessicali caratterizzati da rapporti biunivoci tra significato e significante" (Cortellazzo, 2011). I termini di un linguaggio settoriale raramente si formano tramite neoformazioni assolute: più frequenti sono il fenomeno della "rideterminazione semantica [...], neoformazioni derivazionali o composizionali, sigle oppure prestiti o calchi da lingua straniera" (*ivi*). Sostituire la parola 'progettazione

educativa' con il termine '*design* educativo' sarebbe un prestito dall'inglese, e rientrerebbe quindi all'interno di una tradizione scientifica ben consolidata.

Risolta tale questione lessicale, perché proporre di intendere la progettazione come *design* educativo? A livello di significato, i due termini sono molto simili: 'progettare', secondo il vocabolario Treccani, vuol dire sia "ideare [qualche cosa] e studiare le possibilità e i modi di eseguirla" sia, "con significato più generale, ideare, avere l'intenzione di fare qualcosa"<sup>1</sup>; anche la definizione di '*design*' rimanda alla progettazione in diversi ambiti<sup>2</sup>: industriale, urbanistica, visivo... La differenza fra i due termini riguarda il fatto che solo il primo, 'progettazione', assume un significato specifico in educazione, e quindi diventa un termine di questo linguaggio scientifico. '*Design*', invece, indica una disciplina ampia, che si differenzia in diversi ambiti di utilizzo, in maniera simile a come Visalberghi (1978) propone di suddividere la famiglia delle scienze dell'educazione in quattro settori – psicologico, sociologico, dei contenuti, metodologico-didattico – per raggruppare le diverse materie che fanno riferimento ad esse: ad esempio, psicologia dell'età evolutiva, sociologia dell'educazione, teoria del curriculum e tecnologie educative, rispettivamente.

Per quanto riguarda il *design* si potrebbe proporre una simile suddivisione – già solo nel vocabolario Treccani si individuano almeno sei diversi campi – includendo in questa 'famiglia' anche la declinazione educativa, che rappresenterebbe il collegamento fra l'ambito pedagogico e il *design*. Quest'idea è coerente con lo statuto epistemologico dell'educazione, intesa come materia che applica conoscenze provenienti da altre discipline con uno scopo preciso, quello di formare: si tratta di una scienza 'secondaria' come la medicina, ed infatti si può dire che, ad esempio, "la psicologia sta alle scienze dell'educazione come la fisiologia sta alle scienze mediche" (Clausse, 1970, p. XVI), oppure come il *design* sta alla didattica.

Passare dal paradigma della progettazione educativa a quella del *design* educativo avrebbe il vantaggio di poter – e dover – integrare i principi di questa disciplina, di cui si parla troppo poco in ambito educativo. Per fare un esempio, all'università si parla spesso, giustamente, dell'importanza di proporre ai bambini attività con modalità ludiche; non si parla mai, purtroppo, dei principi di *game design* che fanno sì che un gioco sia divertente, adatto a tutti e istruttivo. Eppure, questo potrebbe tornarci molto utile, in molti ambiti: è da tale disciplina che ho tratto il concetto

---

<sup>1</sup> [treccani.it/vocabolario/progettare](http://treccani.it/vocabolario/progettare)

<sup>2</sup> [treccani.it/vocabolario/design](http://treccani.it/vocabolario/design)

della *sottrazione* (Ueda & Kaido, 2004), fondamentale in fase di riprogettazione e di cui parlerò più approfonditamente nel prossimo paragrafo. Questo perché i concetti fondamentali di *design* sono validi in qualsiasi sua declinazione: dal *game design* all'architettura, dalla progettazione industriale alla didattica.

In ambito internazionale, il termine *design* è quello utilizzato per fare riferimento alla progettazione: ad esempio, il titolo originale del testo di Wiggins e McTighe (2004) è *Understanding by Design*. Non è neanche necessario che si aggiunga l'aggettivo 'educational', non perché sia ovvio a quale ambito si riferisca ma perché sono molti gli ambiti del *design* che si legano alla didattica. Solo in questa *Relazione* si ritrovano il concetto di *affordance* (Norman, 2013) e il *subtracting design* (Ueda & Kaido, 2004; Vitsøe, n.d.), e soprattutto l'importantissimo *Universal Design for Learning* (CAST, 2018), che nasce proprio da una corrente di pensiero interna all'architettura e poi diffusasi in ambito educativo. E vi sono ancora moltissimi altri esempi di possibile dialogo fra l'ambito del *design* e quello della didattica, come il fatto che il principio di puerocentrismo in educazione altro non è che una specificazione della corrente dello *Human-centered design*, nato originariamente nell'ambito dello *UI design*.

In conclusione, quello che sostengo in questo paragrafo è che la progettazione andrebbe considerata come un gesto di *design*, piuttosto che qualcosa di relativo unicamente alla didattica. Può sembrare una differenza ininfluenza, ma a mio parere il prendere in prestito il termine 'design' dall'inglese e riadattarlo – così da distanziarlo anche dal significato italiano di tale parola – associandolo all'aggettivo 'educativo' porta a pensare alla progettazione didattica come qualcosa di multiforme, piuttosto che un semplice 'gettare in avanti' un'idea e capire come realizzarla. Esso dovrebbe invece essere un gesto quasi artistico che si posiziona fra due ambiti di conoscenza molto complessi – le scienze dell'educazione da una parte e il *design* dall'altro – così da potersi poggiare su basi teoriche più vaste e solide: ciò consentirebbe la realizzazione di interventi più ambiziosi e curati sotto tutti i punti di vista.

### 7.2.2 Il subtracting design in educazione

Il *subtracting design* è una filosofia di *design* ideata da Fumito Ueda (Ueda & Kaido, 2004) che ho già citato più volte nel corso di questa *Relazione* e che vorrei ora approfondire per mostrare come l'interdisciplinarietà implicata dal riconcettualizzare la progettazione come *design* educativo possa portare l'insegnante ad integrare nella propria didattica principi che, seppur nati in ambiti lontani da quello scolastico, possono

portare ad un miglioramento dei processi di insegnamento-apprendimento in classe o in sezione. Ueda, infatti, afferma la necessità di “actively reducing/removing the number of elements included” in un progetto al fine di avere “higher detail and quality within limited volume” – tradotto in ambito educativo, significa limitare o ridurre il numero di obiettivi e di attività che si intende proporre, così da avere il tempo di trattare degli argomenti effettivamente significativi in maniera più approfondita, migliorando così la qualità dell’offerta formativa, a discapito della quantità.

Si tratta di una rivisitazione del celebre motto “*Less is more*” del designer Dieter Rams (Vitsøe, n.d.): questo principio di design (valido anche per l’*educational design*) che, a differenza dell’anno scorso, durante il quale sono dovuto intervenire pesantemente sulla progettazione iniziale, sono riuscito a tenere presente fin dal *Project Work*. Ho potuto approfondire sufficientemente l’idea centrale dell’intervento, svelandolo (*uncover*) invece di coprirlo (*cover*) (Wiggins & McTighe, 2004, p. 153-156); gli errori di cui ho parlato in precedenza riguardano più il fine del percorso didattico, il perché fosse importante raggiungere una comprensione significativa riguardo tale argomento – e questa mancanza ha portato a creare un impianto valutativo non adeguato e ad una confusione durante la programmazione della prima UdA. Solo grazie ad un forte impegno in fase di riprogettazione sono riuscito a rifocalizzare l’intervento e a renderlo più coeso, ma questo senza dover ‘sottrarre’ obiettivi all’unità – a differenza di quanto accaduto durante il tirocinio del 4° anno.

La sottrazione durante il *design* educativo assume ancora più valore se si considera il valore degli spazi bianchi che vengono lasciati nella progettazione. Inizialmente, durante il tirocinio del 3° anno, il ‘foglio bianco’ era il mio nemico: lo scopo della progettazione era quello di riempirlo di idee. Piano piano invece ho scoperto che più che un ostacolo il foglio bianco era un potenziale facilitatore di processi, ed è quindi diventato l’obiettivo stesso del *design*: una buona progettazione, abbiamo scoperto, non è quella che scriviamo, ma è quella che si annida negli spazi bianchi fra un obiettivo e l’altro. È in quello che tralasciamo che risiede la flessibilità necessaria per adeguarsi a ciò che i bambini, con i loro mille linguaggi, ci dicono di fare. E siccome gli studenti si capiscono meglio di chiunque altro, sono i bambini stessi ad essere i migliori insegnanti, sia di noi che di loro stessi: la vera progettazione a ritroso è quella che parte da ciò che loro vogliono fare e giunge al cambiamento delle azioni dei docenti.

### 7.3 Conduzione

Osservazione, progettazione, valutazione e inclusione sono ambiti della didattica fondamentali soltanto se finalizzate alla miglior conduzione possibile. L'istruzione si realizza solamente nel rapporto insegnante-alunno che, affinché si tratti di una relazione educativa, deve prevedere un'intenzionalità da parte del docente che *conduce* lo studente lungo il suo percorso di crescita, lo accompagna e lo guida verso *un* miglioramento personale.

*Un* miglioramento perché non esiste una sola finalità possibile all'azione educativa, e c'è bisogno che insegnante e alunno dialoghino affinché si possa concordare un obiettivo comune. Non solo: non c'è neanche un solo modo per crescere, per imparare, e anche questo dev'essere concordato fra educatore e educando. Per questo motivo ritengo che nell'ambito della conduzione il principio a cui fare riferimento sia quello di utilizzare un 'metodo misto' come quello descritto dalla già citata Ramondino (2020), che ora andrò a descrivere.

In seguito approfondirò anche un altro 'pilastro' a cui intendo fare riferimento durante l'azione didattica in classe, ovvero quello della necessità di trovare un giusto bilancio fra sfida e *flow* durante le attività, perché solo in questo modo si può realizzare un apprendimento significativo e inclusivo. Infine, sottolineo il fatto che ritengo che larga parte di ciò che si definisce 'conduzione' sia in realtà pianificazione del *setting* di apprendimento, come ho già descritto nel primo capitolo.

### 7.3.1 *Un metodo misto, creato ogni volta*

L'idea di 'metodo misto' mi è stata suggerita dalle riflessioni di Fabrizia Ramondino, che, narrando sulla sua prima esperienza di insegnamento come tutrice per i figli di una poverissima famiglia nella periferia di Napoli negli anni Sessanta, riflette:

“A come aiuola’, ‘Z come zappa’ [...], ma dov'erano aiuole o zappe in quel vicolo? C'era però il metodo globale: se facevo copiare 'pane', perché non avrei dovuto fare copiare qualcosa di altrettanto arbitrario, una casetta col tetto a punta rosso? Tutto mi dissi – purché non un unico sistema! Il sistema invece creato ogni volta, usando anche pezzi di vecchi e noti sistemi, con loro e per ciascuno. Naturalmente non era più un sistema. Oppure era un sistema governato dall'amore – l'ingovernabile. Accadeva quindi di tutto” (Ramondino, 2020, p. 21).

Quando ho letto questo passaggio, esso ha assunto particolare risonanza – intesa come in fisica – a livello personale: già in maniera spontanea e intuitiva sono sempre stato portato a rigettare una didattica fondata sull'unitarietà di metodo e a

cercare invece di rimanere sia ricettivo che critico di fronte a qualsiasi proposta metodologica. Anche a lezione abbiamo sottolineato come molte visioni pedagogiche, una volta che è passato sufficiente tempo dalla loro ideazione, presentano pregi e difetti marcati. Ma integrando prospettive diverse si possono smussare gli aspetti negativi senza indebolire quelli positivi, poiché questi, in realtà, risultano spesso anch'essi risonanti fra di loro: ad esempio svolgere attività laboratoriali invitando gli alunni a collaborare a coppie o in piccolo gruppo per far sì che i bambini meno portati ad attività manuali possano comunque contribuire efficacemente in altri modi all'interno del team. Si tratta quindi di essere flessibili nell'accogliere più proposte pedagogico-metodologiche all'interno della propria didattica, ma tale visione ha anche a che fare con l'improvvisazione a cui siamo tenuti quando entriamo in classe o in sezione. Riprendendo la citazione di Ramondino, un insegnamento di qualità prevede l'adozione di un "sistema creato ogni volta" che si vuole proporre un'attività o che si vuole intraprendere un percorso.

Non solo: dev'essere anche un sistema creato "con loro e per ciascuno", parole che inconsapevolmente rimandano – e qui si capisce quanto innovativa era 'l'isola dei bambini' dell'Arn, visto che Ramondino scrive negli anni Sessanta! – alla necessità, espressa dalle *Indicazioni nazionali*, di creare "una scuola di tutti e di ciascuno" (p. 14) tramite, tra le altre cose, una didattica individualizzata, cioè che ci permette di lavorare con "tutti loro", gli studenti a cui ci rivolgiamo, e personalizzata, ovvero capace di valorizzare le potenzialità di "ciascuno"<sup>1</sup>. A livello normativo individualizzazione e personalizzazione devono essere garantite dalle istituzioni scolastiche solo agli studenti con DSA (l. 170/10, art. 5 comma a), ma la verità è che una didattica inclusiva è sempre necessaria, ed essa include certamente l'utilizzo di un "sistema" metodologico misto, flessibile.

Per utilizzare una metafora di Bateson ripresa da Baldacci (2008), l'insegnamento deve essere come cacciare uno stormo di anatre con due fucili diversi: prima con lo schioppo si spara una o due volte mirando nella zona dove gli uccelli sono maggiormente addensati, ma anche il miglior cacciatore non riuscirà mai a colpirli tutti; bisogna quindi utilizzare anche una carabina e colpire con precisione quelli rimasti. Una didattica che è in continuo adattamento rispetto agli stili cognitivi degli alunni permette di rivolgersi agli studenti a prescindere dalle loro caratteristiche. Si prenda,

---

<sup>1</sup> La differenza fra didattica individualizzata e personalizzata è trattata in Baldacci (2008, p. 131-133).



ad esempio, il modello di Ken Willing riguardante i modi di apprendere degli studenti, sintetizzato in *Tabella 36*: personalmente, io sarei più portato a rivolgermi ad alunni conformisti e convergenti (primo tiro di schioppo), ma devo essere in grado di *includere* nel lavoro didattico anche chi è più dipendente dal campo, ovvero chi è concreto o comunicativo (secondo tiro di schioppo). Infine, devo saper anche raggiungere tutti coloro che, per qualsiasi motivo, non sono riuscito a coinvolgere (tiro di carabina).

	<u><i>Indipendenti dal campo (emisfero sinistro)</i></u>		
<u><i>Passivi</i></u>	Conformisti: studenti orientati verso l'autorità, dipendenti dalla classe, attivati da stimoli visivi.	Convergenti: studenti analitici, solitari, non dipendenti dalla classe.	<u><i>Attivi</i></u>
	Concreti: studenti orientati verso la classe, favorevoli a giochi e gruppi, socievoli.	Comunicativi: studenti orientati fuori dalla classe, favorevoli a situazioni reali, forniti di molte abilità.	
	<u><i>Dipendenti dal campo (emisfero destro)</i></u>		

*Tabella 36: stili di apprendimento secondo K. Willing. Tratto da Santipolo (A.A. 2019/2020).*

Tutto ciò è ancora più necessario durante il tirocinio: anche se l'intervento didattico viene preparato da un percorso osservativo, 20 ore in cui si guarda solamente non sono sufficienti per conoscere davvero i bambini, anche se si tratta della stessa classe di due anni fa. È quindi di fondamentale importanza essere flessibili nella progettazione e nella conduzione, in maniera tale da sapersi adattare alle situazioni che ci troveremo di fronte. Si tratta di saper improvvisare, inteso in Santi (2015) come quel processo creativo e istantaneo, importantissimo nell'azione didattica, che nasce dall'imperfezione.

### *7.3.2 Sfida e flow nell'apprendimento inclusivo*

Secondo Tomlinson (2006) gli "elementi chiave della classe" possono essere descritti utilizzando la "metafora dell'ingranaggio a tre rotelle, collegate e interdipendenti", che rappresentano i bisogni degli studenti, le risposte degli insegnanti e quelle del curriculum (p. 26-27). Per ciascuna di queste caratteristiche vengono individuati, senza pretese di esaustività, cinque elementi fondamentali, e fra i bisogni degli studenti quello che mi interessa di più è quello di "sfida", perché è proprio quell'area in cui ritengo di avere più difficoltà a livello didattico, come ho indicato anche nell'analisi SWOT pre-intervento (*Allegato 10*). Fatico, infatti, a calibrare la difficoltà

delle attività per fare in modo che siano adatte agli alunni che ho di fronte. Ma, fortunatamente, mi è venuto in aiuto il concetto psicologico di *flow*.

Il *flow* è uno stato psicologico, descritto per la prima volta da Csikszentmihalyi, dove un individuo si sente cognitivamente efficiente, motivato e contento: quando si è 'nel *flow*' "you know that what you need to do is possible to do, even though difficult" (Csikszentmihalyi, 2004). Quest'affermazione ricalca ciò che Tomlinson dice riguardo il bisogno di sfida, che lei definisce, riprendendo il concetto vygotskijano di 'zona prossimale di sviluppo', come quell'elemento che ci spinge ad assumere rischi per raggiungere un obiettivo che sembra al di sopra delle nostre capacità, che ci fa scoprire che possiamo "estendere il nostro raggio d'azione per comprendere ciò che sembrava difficilmente afferrabile" (Tomlinson, 2006, p. 27).

In classi che ci rendiamo conto essere sempre più eterogenee questo rapporto fra sfida e *flow* assume una connotazione inclusiva: come strutturare il *setting* d'apprendimento per far sì che uno studente raggiunga questo "flusso di esperienza ottimale" caratterizzato da un "focus that, once it becomes intense, leads to a sense of ecstasy, a sense of clarity: you know exactly what you want to do from one moment to the other; you get immediate feedback" (Csikszentmihalyi, 2004). Esso si può raggiungere solamente tramite un delicato bilanciamento fra sfida, *challenge*, e il proprio livello di abilità, *skill*.

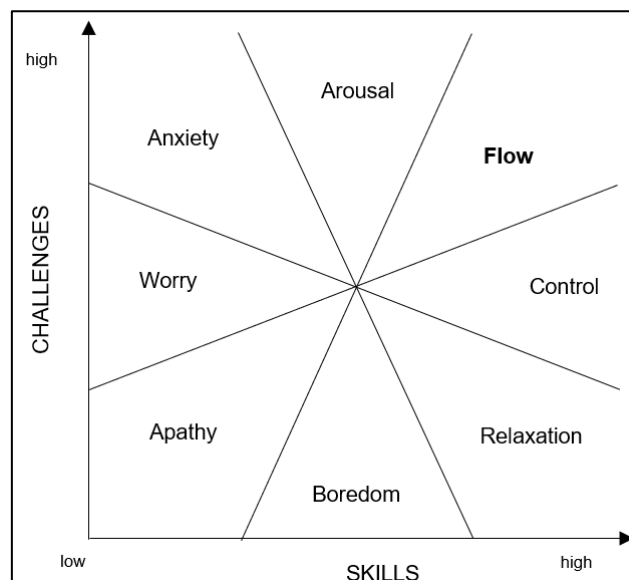


Figura 45: Il flow secondo Csikszentmihalyi (2004)

In *Figura 45* ho riportato lo schema con cui Csikszentmihalyi rappresenta le emozioni caratterizzanti la vita lavorativa delle persone: al centro vi è il proprio normale livello di bilanciamento fra sfida e abilità, che sarà diverso per ciascuno ma che è

sempre presente, mentre attorno vi sono le diverse emozioni che si possono provare a seconda dell'attività che si sta affrontando, ovvero *flow*, fermento, ansia, preoccupazione, apatia, noia, distensione e controllo. Qualsiasi insegnante, leggendo questa lista, avrà dei vividi ricordi di momenti in cui un bambino, o anche un'intera classe, era caratterizzato da una di queste emozioni durante il lavoro in aula, almeno per quanto riguarda le ultime sette dell'elenco: non è detto che abbia mai visto, o quanto meno notato, un bambino o un gruppo in stato di *flow*.

Lo stesso docente sa anche che, nonostante quello che si pensava in passato, quando si hanno di fronte venti bambini si ha a che fare con studenti caratterizzati ciascuno da modalità di apprendere e di pensare molto differenti fra di loro. Diventa quindi difficile trovare il giusto bilanciamento fra sfida, intesa come livello di difficoltà dell'attività proposta, e abilità dei bambini, intesa come zona di sviluppo attuale, poiché quest'ultima è estremamente variegata.

Csikszentmihalyi (1990) però ci viene nuovamente d'aiuto, descrivendo le attività che conducono al *flow*: esse richiedono l'apprendimento di abilità, stabiliscono obiettivi, forniscono *feedback*, rendono possibile il controllo, facilitano la concentrazione e il coinvolgimento allontanandosi il più possibile dalle normali faccende quotidiane (p. 72). In altri termini:

"In our studies, we found that every flow activity, whether it involved competition, chance, or any other dimension of experience, had this in common: it provided a sense of discovery, a creative feeling of transporting the person into a new reality. It pushed the person to higher levels of performance and led to previously undreamed-of states of consciousness." (*ivi*, p. 74).

In breve, aggiunge l'autore, "it transformed the self by making it more complex. In this growth of the self lies the key to flow activities" (*ibidem*). La crescita del sé avviene tramite apprendimento, formale, informale e non formale, ed è anche strettamente interconnessa con l'idea di *flow*, di flusso di esperienza ottimale raggiunto tramite un bilanciamento tra sfida e abilità tramite obiettivi adatti a tutti, *feedback* personalizzati e la riduzione di minacce e distrazioni, come afferma l'*UDL* (CAST, 2018). In documenti molto diversi fra di loro troviamo quindi lo stesso lessico e le stesse idee, ad indicare come queste tematiche siano collegate fra di loro.

Inoltre, l'apprendimento, al giorno d'oggi, va considerato in termini di educazione inclusiva (Ghedin E. , 2004), in quanto essa "rappresenta una priorità in molte Agende dei Sistemi educativi" (Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013, p. 159). L'educazione

inclusiva è intesa come il miglioramento dei processi e degli ambienti per promuovere lo sviluppo di competenze, considerando sia gli studenti nel loro contesto educativo che il sistema che supporta l'esperienza di apprendimento (Ainscow & Miles, 2008); si tratta di cambiare culture, pratiche e politiche con finalità inclusive (Booth & Ainscow, 2002) per far sì che la scuola si riempia di qualità, facendo diventare la diversità normale (Canevaro A. , 2007).

E se l'apprendimento è unito sia all'inclusione che al *flow*, allora anche questi due concetti sono strettamente connessi fra di loro, ed infatti condividono molte tematiche: in primis il concetto di sfida, che abbiamo visto essere collegato al *flow* ma che spesso si ritrova associato anche al termine inclusione a causa della pervasività di questo processo, che richiede insegnanti che “sappiano e possano assumere responsabilità di progetti educativi” che promuovano “i processi di integrazione possibili” (Canevaro A. , 2017, p. 20-21).

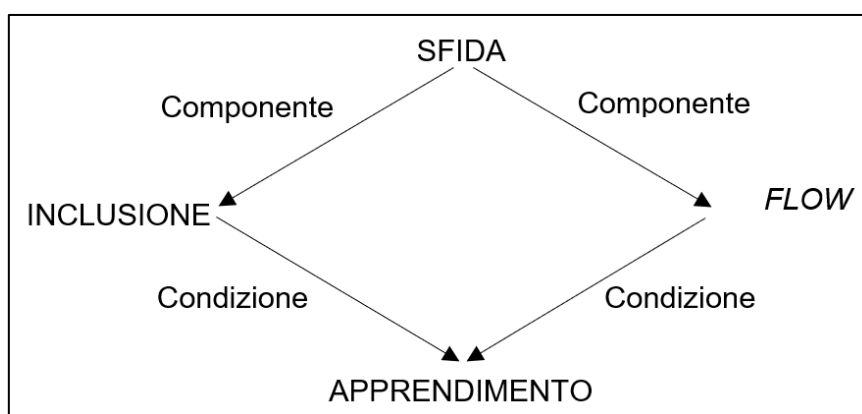


Figura 46: La sfida dell'apprendimento

Ho cercato di sintetizzare tutto questo in *Figura 46*, dove ho rappresentato come la sfida sia un elemento sia del concetto di *flow* – in quanto quest'ultimo è il bilanciamento fra essa e il livello di abilità del discente – sia del processo inclusivo, poiché quest'ultimo è un lungo e arduo percorso, disseminato di barriere da rimuovere. Inoltre, far sì che lo studente raggiunga uno stato psicologico di flusso di esperienza ottimale è una condizione perché vi sia apprendimento, e questo è un atto che deve necessariamente riguardare quante più persone possibili perché vi sia un'effettiva educazione di qualità.

#### 7.4 Verifica e valutazione

Per quanto riguarda la valutazione, vorrei prima di tutto sintetizzare la visione di fondo, sviluppata principalmente durante il corso di *Modelli e strumenti per la*

*valutazione*: si tratta di un tema molto dibattuto nella scuola italiana a causa della decisione – con cui mi trovo d'accordo – di abolire il voto numerico nella scuola primaria a favore di un giudizio più articolato e riguardante lo sviluppo della competenza (si veda a tal proposito l'OM del Ministero dell'Istruzione del 4 dicembre 2020 n. 172). In questo momento storico è quindi necessario saper giustificare le proprie scelte in merito facendo riferimento ad una solida base teorica.

Quest'ultima, nel mio caso, proviene principalmente dal testo del 2015 a cura di Luciano Galliani *L'agire valutativo*, dove si afferma, riprendendo Dewey, Brezinka e Weber, che la valutazione è “una componente intrinseca dell'azione” e che “il suo significato più profondo [...] sta nell'attribuzione di valore, a cui sono ordinate le descrizioni e le misurazioni delle azioni umane e sociali” (p. 9). Questa definizione però sfiora appena la superficie di questa componente insita, ineliminabile e necessaria della didattica. La valutazione è un argomento estremamente complesso, “polisemico”, “multireferenziale” e “multidimensionale”, e richiede molta cura ed elevate competenze docimologiche per realizzarla in maniera efficace (*ibidem*).

Da un punto di vista pratico abbiamo visto come essa si possa articolare in tre tipologie, in base a tempi e funzioni: la valutazione iniziale con funzione certificativa, la valutazione *in itinere* con funzione regolativa, e la valutazione finale con funzione certificativa (Falcinelli, 2015). Questo lo si ritrova anche nelle *Indicazioni nazionali*: “la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine” (p. 13). Le *Indicazioni* procedono poi ad affermare che la funzione preminente dovrebbe essere quella formativa, ovvero quella valutazione che si realizza “nel momento in cui, accertando che l'alunno non abbia raggiunto il livello di prestazione prospettata, gli si offrono le risorse per raggiungerlo” (Grion V. , 2020, p. 20). È un tipo di valutazione che solo apparentemente si contrappone a quella sommativa – ancora prevalente nella scuola italiana, incluso il primo ciclo d'istruzione – poiché, come ci disse il professor Felisatti, una buona valutazione sommativa è anche formativa.

Le ultime indicazioni in ambito valutativo (Grion V. , 2020) indicano la necessità di superare anche il concetto di valutazione formativa, poiché ancora eccessivamente focalizzata sui processi di insegnamento. Si parla quindi di valutazione per l'apprendimento, dove gli studenti diventano “consapevoli dei propri progressi” poiché hanno la possibilità di “analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti” (*ivi*, p. 20-21); di valutazione sostenibile, finalizzata al far acquisire agli studenti la

competenza di saper elaborare un “giudizio valutativo informato” (p. 27-29); addirittura di valutazione come apprendimento, poiché questi due elementi sono inscindibili fra di loro (p. 21-22).

Insomma, la valutazione fine a sé stessa non è utile né per l’insegnante né per i bambini (Grion & Restiglian, 2020). Si pensi alla teoria delle “*seven stages of action*” di Norman (2013, p. 37-44), raffigurato in *Figura 47*. Questo modello concettuale afferma che quando una persona vuole raggiungere un obiettivo deve superare due “golfi”: quello dell’esecuzione (come funziona? cosa posso fare?), per riuscire a compiere l’azione che gli permette di giungere al fine predisposto, e quello della valutazione (cosa è successo? era quello che volevo?), il quale “reflects the amount of effort that the person must make [...] to determine how well the expectations and intentions have been met” (*ivi*, p. 39).

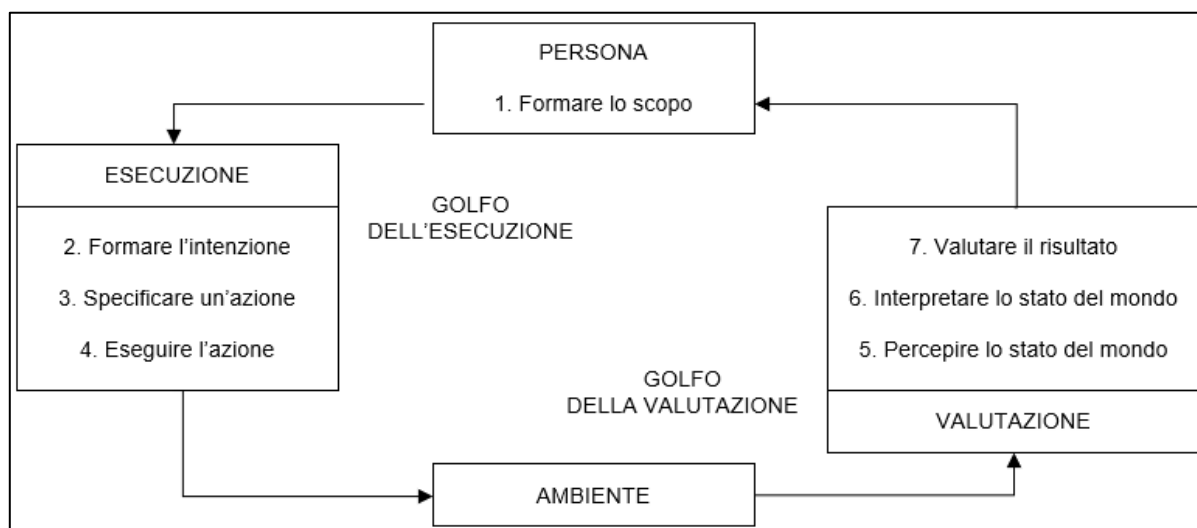


Figura 47: Il modello delle sette fasi dell'azione di Norman (2013)

In didattica, l’insegnante agisce per aiutare lo studente a superare sia il “golfo dell’esecuzione”, tramite tutte quelle ‘impalcature’ (*scaffolding*) che, secondo me, dovrebbero provenire principalmente dall’ambiente di apprendimento; sia il “golfo della valutazione”. Anche in questo secondo caso le attività predisposte dal docente dovrebbero fornire un *feedback* agli studenti senza bisogno di un suo diretto intervento, ma non è comunque sufficiente. Il modello di Norman è infatti iterativo, pertanto ad ogni fine che raggiungiamo e di cui valutiamo il suo impatto sul contesto deve far seguito lo stabilire un nuovo ‘obiettivo di miglioramento’, così da far ripartire il modello di Norman dal primo dei sette passaggi, ovvero “*form the goal*” (*ivi*, p. 41).

Queste sette fasi, però, non riguardano solamente gli studenti, ma anche l’azione educativa dell’insegnante, che alla fine di ogni percorso dovrebbe porsi dei propri,

personali, obiettivi di miglioramento – come ho cercato di fare io alla fine del sesto capitolo di questa *Relazione*. Tali obiettivi dovrebbero derivare dai risultati degli apprendimenti dei propri studenti, e qui arriviamo all'unico, ma per me fondamentale, principio nell'ambito della competenza di valutazione: la valutazione educativa è anche autovalutazione.

La *Tabella 35* nel sesto capitolo non riguarda solamente la valutazione sommativa degli alunni: è anche una valutazione del mio operato. A mio parere l'insegnante ha la responsabilità di dover considerare ogni valutazione positiva come un successo dello studente, e ogni valutazione negativa come un insuccesso personale perché, come sostiene la già citata Galimbetti, noi educatori abbiamo l'obbligo di "fare il miglior lavoro possibile" (Gandini, 2010, p. 227). Valorizzare i successi degli alunni è fondamentale per sostenere la loro motivazione ad apprendere e favorire un sano percorso di crescita personale; per lo stesso motivo, non bisogna mai attribuirgli la colpa dei loro insuccessi, per evitare lo sviluppo di filtri affettivi (Balboni P. E., 2000) nei confronti della scuola e dell'insegnamento – ci pensa già il contesto sociale e familiare a mettergli pressione in tal senso, per non parlare dei futuri ambienti scolastici e dei futuri docenti e professori.

Assumere un tale atteggiamento comporta il rischio di *burnout*, perché potrebbe portare ad un atteggiamento eccessivamente critico nei propri confronti e all'incapacità di attribuire a sé stessi i risvolti positivi del proprio lavoro, finendo per odiarlo. Per questo motivo è importante sviluppare anche una *forma mentis* che porti a festeggiare i successi degli alunni indipendentemente se ne siamo stati noi la causa o meno: la motivazione ad insegnare dovrebbe provenire non da ciò che noi facciamo bene, ma da ciò che i nostri alunni imparano a fare. Per questo la valutazione educativa è anche autovalutazione: dare un *feedback* ai bambini ci permette di trovare ciò che dobbiamo celebrare – da soli e insieme a loro – e ciò che della nostra didattica dobbiamo migliorare – e non denigrare.

In conclusione, ci tengo a dire che questo è stato il primo anno che penso di aver effettivamente compreso significativamente la progettazione a ritroso, nonostante tutti gli errori fatti – o forse proprio a causa di essi. Durante il tirocinio degli anni scorsi e i diversi laboratori ho sempre trovato molto difficile lasciare la pianificazione delle attività come ultima fase anticipando la determinazione delle evidenze di accettabilità. Quest'anno invece, forse anche a causa dei tempi ristretti per lavorare, ho seguito metodicamente il *format*, e mi sono reso conto dell'utilità di definire i criteri di

valutazione prima di programmare le lezioni, ma dopo aver individuato i risultati desiderati. Ad esempio, è stato durante la stesura della rubrica valutativa che ho deciso di prevedere delle attività specifiche che permettano ai bambini di trasferire le loro competenze in altri contesti.

### 7.5 Inclusione

Per quanto riguarda l'inclusione diventa molto difficile, per me, indicare dei principi a cui fare riferimento, per due motivi differenti. Il primo riguarda il fatto che personalmente ritengo questo aspetto della didattica inscindibile dalla progettazione, dalla conduzione e dalla valutazione. Tutte le competenze didattiche sono strettamente legate le une alle altre, ma l'osservazione e, soprattutto, l'inclusione non si possono facilmente distinguere dal processo educativo, se non altro perché sono implicate da tutte e tre le fasi del triangolo didattico di *Figura 44*: per questo motivo, qualsiasi principio esposto in precedenza è di fatto un principio inclusivo e potrebbe essere riportato qui.

Il secondo motivo riguarda invece il fatto che tutto ciò che potrei inventarmi come 'pilastro' dell'inclusività è già stato esposto nel *l'Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Cercherò allora di utilizzare tale strumento per esplicitare ciò che ho imparato relativamente alla creazione di culture inclusive, alla produzione di politiche inclusive e allo sviluppo di pratiche inclusive all'interno del sistema scuola e del sistema classe. Cercherò di intrecciare le tre dimensioni, concentrandomi sugli indicatori secondo me più rilevanti, con i già citati cinque bisogni degli studenti individuati da Tomlinson (2006, p. 33), ovvero affermazione (accettazione e conferma), contribuire, potere, scopo e sfida.

La prima dimensione individuata dall'*Index* riguarda la creazione di culture inclusive, le quali "rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative" (Booth & Ainscow, 2002, p. 116-117). Viene suddivisa in due criteri: costruire comunità e affermare valori inclusivi. Una comunità inclusiva in classe potrebbe essere costruita, ad esempio, tramite metodi cooperativi, di cui io ho fatto largo uso nel mio intervento didattico, e che soddisfa l'indicatore A.1.2 dell'*Index*, ovvero "gli alunni si aiutano l'un l'altro" (Booth & Ainscow, 2002, p. 158). Questo permette anche di rispondere al bisogno degli studenti di affermazione, ovvero di sentirsi accettati e al sicuro, e di contributo, poiché aiutano gli altri e la classe ad avere successo (Tomlinson, 2006).



Tutto questo veicola i valori di valorizzazione della differenza e di accettazione della persona così come è, dandole modo di contribuire al benessere di tutti con le sue modalità e peculiarità (Canevaro A. , 2017): questo è il nucleo centrale del creare una comunità inclusiva.

Quest'ultima si realizza anche, come afferma l'indicatore A.1.7, quando "tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola". Essendo il tirocinio del 5° anno focalizzato proprio sull'ottica sistemica e sul coinvolgimento del territorio, diventa di fondamentale importanza creare reti che condividano quei principi e quei valori indicati dall'*Index* che permettono il creare di una comunità inclusiva non solo all'interno del sistema scuola ma anche nel territorio – e quindi nell'ambiente quotidiano del bambino. Da questo punto di vista credo di aver fatto una buona scelta con l'Istituto S.P.E.S., che fra i propri "principi pedagogici" ricorda proprio la necessità di creare "una scuola inclusiva", dove l'inclusione viene definita come "un processo di modificazione reciproca, attraverso cui la scuola nella sua globalità si organizza per rispondere ai bisogni di tutti i bambini" (Istituto S.P.E.S., 2019, p. 26-27), affermazione in linea con i valori dell'*Index*.

Il secondo criterio della prima dimensione riguarda l'affermazione di questi valori inclusivi. L'indicatore A.2.1 esplicita il primo di essi: "le attese sono elevate per tutti gli alunni" (Booth & Ainscow, 2002, p. 158). Ciò si lega al bisogno di sfida degli studenti (Tomlinson, 2006) e quindi, nuovamente, al concetto di *flow*: bisogna sempre rispettare il diritto di tutti i bambini a raggiungere tale stato psicologico ottimale, abbassando il livello di *challenge* tramite facilitatori quali misure dispensative e strumenti compensativi, oppure innalzando il grado di *skill* degli alunni con una didattica individualizzata e personalizzata – questo anche in assenza di bisogni educativi speciali. L'altro, fondamentale, valore inclusivo riguarda la rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica (indicatore A.2.5): l'insegnante non si può limitare ad invitare gli studenti (Tomlinson, 2006), ma si deve attivare affinché tutti i bambini abbiano la possibilità di rispondere alla sua proposta e accedere ad un'istruzione di qualità, agendo a livello scolastico e territoriale.

Questo aspetto rientra anche nella dimensione B dell'indicatore, ovvero la produzione di politiche inclusive. Il primo criterio, "sviluppare la scuola per tutti" (Booth & Ainscow, 2002, p. 159), riguarda l'accessibilità degli ambienti (indicatore B.1.4) e la promozione dell'accoglienza di tutti i bambini della comunità (indicatore B.1.3). Gli altri

indicatori hanno a che fare con il bisogno di contributo degli alunni, di sentirsi valorizzati (indicatore B.1.6) e a loro agio nel fare il proprio lavoro poiché sanno che esso è prezioso (Tomlinson, 2006). Tutti questi indicatori vengono soddisfatti e messi in relazione tra loro da interventi didattici come quello di quest'anno, che permettono agli alunni stessi di essere responsabili nell'accogliere i bambini della comunità in cui vivono all'interno della propria scuola.

L'altro criterio di questa dimensione riguarda l'organizzazione del sostegno alla diversità, espressione che, a mio parere, potrebbe essere riformulata: come insegna Canevaro (2007), la diversità necessita di essere integrata e valorizzata, poiché essa è intrinsecamente portatrice di qualità. Ciò di cui ha bisogno non è sostegno ma di un'istruzione *scaffolded* (Tomlinson, 2006) che la accolga e le dia l'opportunità di migliorare la scuola (Ghedin E. , 2004). Questo può essere fatto rispondendo al bisogno dei bambini di potere, permettendo loro di compiere scelte che contribuiscano al loro successo (Tomlinson, 2006). Questo è fattibile grazie alla riduzione di pratiche che portano all'esclusione dalle attività disciplinare (indicatore B.2.7) e degli ostacoli alla frequenza (indicatore B.2.8), al contrasto al bullismo (indicatore B.2.9) e, soprattutto, al coordinamento delle forme di *scaffolding* (indicatore B.2.1, modificando il termine 'sostegno' come esplicitato in precedenza): politiche tanto più efficaci se intraprese a livello di macro- e meso-ambiente.

Questa organizzazione la si può realizzare anche strutturando forme di *co-teaching*, una politica inclusiva che permette di portare al successo i bambini tramite la collaborazione degli insegnanti. Essa rientra anche all'interno della dimensione delle pratiche inclusive, in particolare per quanto riguarda il criterio C.1 "coordinare l'apprendimento" (Booth & Ainscow, 2002, p. 160), e viene addirittura suggerita nell'*Index* tramite l'indicatore C.1.8: "gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione". Il *co-teaching* si compone proprio di co-progettazione, co-conduzione e co-valutazione (Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013), i quali, se realizzati in ottica inclusiva, permettono di progettare tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni (indicatore C.1.1), di stimolare la partecipazione di tutti (indicatore C.1.2) e di valutare per contribuire al raggiungimento degli obiettivi educativi (indicatore C.1.6). Coordinare l'apprendimento permette anche di rispondere al bisogno di scopo degli alunni (Tomlinson, 2006, p. 33), perché permette di far comprendere cosa si fa, la sua importanza e come ciò permetta ai bambini di cambiare il loro mondo, soddisfacendo così anche gli indicatori C.1.4 e C.1.11.

Il criterio C.2 riguarda la mobilitazione delle risorse, fra le quali rientrano anche le differenze fra gli alunni (indicatore C.2.1), che si possono valorizzare tramite, ad esempio, la differenziazione dell'insegnamento (Tomlinson, 2006). Gli altri indicatori trattano le "risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione" (indicatore C.2.3), le quali, perché siano efficaci, devono essere costruite secondo le linee guida dell'*UDL* (CAST, 2018). Qualsiasi facilitatore, infatti, deve fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di azione ed espressione (*ivi*), al fine di potersi definire realmente inclusivo.

Per sintetizzare questo paragrafo, il tirocinio di questa annualità mi ha fatto comprendere che si possono creare culture inclusive, produrre politiche inclusive e sviluppare pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2002) sia a livello del sistema scuola che del sistema classe, ma anche uscendo da essi ed entrando nel territorio. In questo modo si può iniziare a ragionare sul macro- e sul meso-sistema che circondano gli alunni (Bronfenbrenner & Capurso, 2010), ottenendo degli effetti maggiori rispetto all'agire nel microsistema della classe o della sezione.

### *7.6 Verso il mondo del lavoro: aspettative e prospettive*

Mentre scrivo questa *Relazione* sono in attesa di firmare un contratto con l'Istituto 'Don Bosco' di Padova per andare a insegnare nella loro scuola primaria paritaria. Si tratta di un'opportunità stimolante perché, benché io sia comunque un forte sostenitore della necessità di rendere l'istruzione pubblica il più accessibile possibile, riconosco che nel privato si possano trovare delle realtà che curano attentamente gli aspetti pedagogici e hanno un occhio di riguardo per l'innovazione in campo educativo. In ogni caso, spero di ritornare nel pubblico al più presto con un posto di ruolo.

Al di là del luogo di lavoro, la mia prospettiva per il mondo di lavoro è quella di entrare con un duplice scopo: da un lato continuare il mio percorso di formazione iniziale, che non considero terminato qui; dall'altro cercare di portare una visione nuova e spero innovativa in ambito educativo. Ritengo infatti che la scuola ideale abbia bisogno innanzitutto di insegnanti formati, ma anche del giusto equilibrio fra esperienza e novità: noi nuovi docenti abbiamo il dovere di non riproporre gli stessi ideali e le stesse metodologie che sono state utilizzate con noi, ma di sperimentare e innovare – anche fallendo e imparando dai nostri errori.

Nel mio piccolo vorrei ripartire da quello che ho scritto nel primo capitolo del primo *Progetto di tirocinio*, quello del 2° anno, e provare a portare nella scuola il metodo che

ho osservato durante un centro estivo e che mi ha appassionato così tanto da convincermi ad entrare a Scienze della Formazione Primaria proprio per poterlo portare a scuola, sperando, forse ambiziosamente, che i miei alunni ricevano un'istruzione migliore della mia. Si tratta di una metodologia che ho raffinato nel corso degli anni ma che si basa sull'assunto che i bambini sono i massimi esperti di sé stessi, e quindi anche del proprio processo di apprendimento. A scuola si dovrebbe quindi cercare di lasciar loro il maggior spazio e il massimo grado di libertà possibile in tutti gli ambiti della didattica: partendo dai loro interessi per co-progettare un intervento flessibile; co-costruire un *setting* di apprendimento che faccia da *scaffolding* mentre esplorano la propria zona di sviluppo prossimale nella modalità che preferiscono; valutare al fine di fornire *feedback* che li facciano riflettere su come loro possono migliorare sé stessi.

Non so se riuscirò a fare tutte queste cose: l'obiettivo minimo sarà sicuramente quello di provarci, mettendo in campo tutte le mie energie. Sicuramente esco da questi cinque anni di università molto più preparato di prima – anche se in alcuni ambiti avrei voluto che venissero approfonditi, come quello della valutazione – e spero di poter sfruttare al meglio questa formazione. Al di là comunque di paure, speranze e aspettative, sicuramente non vedo l'ora di poter finalmente iniziare a lavorare con le future generazioni.



## 8. Comunicare il luogo

In questo ultimo capitolo voglio riprendere il focus del tirocinio di quest'anno, ovvero l'ottica sistemica e il rapporto fra scuola e territorio. Tale prospettiva ha accompagnato il tirocinio durante tutte le sue fasi, come esplicitato da questa relazione: dall'ideazione di un intervento didattico incentrato sulla continuità verticale all'individuazione e all'esplorazione dei contesti in cui realizzarlo; dalla negoziazione degli obiettivi alla co-progettazione delle sue caratteristiche; dalla conduzione di attività che facessero sentire gli studenti parte della comunità in cui vivono alla co-valutazione dei prodotti da loro realizzati, come verrà descritto ora; ed infine dalla documentazione delle relazioni che sono state intrecciate alla riflessione di come quest'ottica sistemica entra a far parte della mia professionalità docente. In quest'ultimo capitolo voglio affrontare le modalità di comunicazione e narrare la conclusione di questo percorso descrivendo come sono stati comunicati gli esiti tra i diversi soggetti della rete che si è venuta a creare: la mia finalità, infatti, non era quella di realizzare un progetto fine a sé stesso, ma condividere nel territorio delle buone pratiche con la speranza che queste permangano e portino a nuove collaborazioni.

### *8.1 Il raccordo con i soggetti coinvolti*

L'intervento didattico si è inserito all'interno della rete sintetizzata in *Figura 48*. In tale schema ho inserito l'Università di Padova in alto come inizio e fine della freccia circolare: infatti è grazie al mio percorso di tirocinio che si è instaurato questo dialogo attorno alla continuità fra scuola dell'infanzia e scuola primaria. La presenza di questi interlocutori, però, comporta la necessità di interrogarsi sulle modalità di raccordo e, soprattutto, di condivisione degli esiti dell'esperienza.

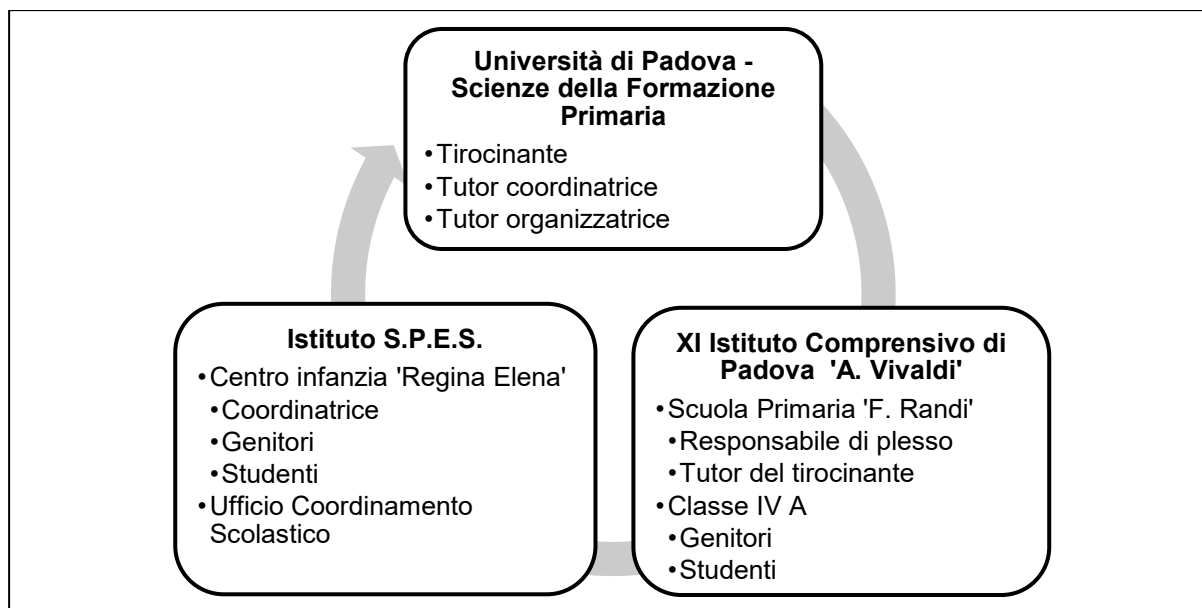


Figura 48: La rete dell'intervento

Per quanto riguarda l'Ateneo, il *Project Work* e la *Relazione finale di tirocinio* rappresentano le principali forme di testimonianza dell'intervento e i principali strumenti attraverso i quali i responsabili del tirocinio vengono a conoscenza di ciò che avviene in classe. Oltre a questi documenti, fra me e la tutor coordinatrice vi è stato un continuo dialogo, che spesso ha assunto la forma di co-progettazione del percorso didattico e di co-valutazione di esso.

Con l'Istituto S.P.E.S. ho tenuto, come si può vedere nell'*Allegato 1*, le riunioni di raccordo pre-intervento, finalizzate soprattutto all'ascolto delle loro richieste e alla negoziazione di un progetto che soddisfi tutti i partecipanti. Come descritto in precedenza, con la coordinatrice del Centro Infanzia 'Regina Elena' abbiamo discusso di tenere aggiornati i genitori dei bambini della scuola dell'infanzia tramite la piattaforma *Weschool*, mentre sono state utilizzate le email per condividere i materiali necessari alla buona riuscita dell'intervento: il questionario di rilevazione degli atteggiamenti in merito al passaggio di grado da somministrare pre- e post- percorso, e i prodotti digitali realizzati dagli studenti della IV A.

Infine, per quanto riguarda l'XI I.C. di Padova, non ho ritenuto necessario prevedere incontri con funzioni strumentali o figure della segreteria generale, perché, tenendo conto delle poche ore previste per la progettazione, ho dato la priorità agli incontri di programmazione e di raccordo. I primi, in particolare, si sono rivelati particolarmente utili: con la tutor del tirocinante, infatti, siamo riusciti ad analizzare in profondità il progetto e abbiamo individuato le potenziali criticità. La tutor ha anche

avuto un incontro con la responsabile di plesso per condividere con lei la nostra idea per questo intervento. Siccome ai genitori non è stata richiesta particolare partecipazione, essi sono stati aggiornati durante i normali Consigli d'Interclasse. Infine, agli studenti è stato narrato il successo dell'intervento durante il mese di aprile, mentre con la tutor abbiamo tenuto un incontro *ad hoc* per la valutazione del percorso.

## 8.2 La co-valutazione del prodotto autentico

L'ultimo passaggio è stata la trasposizione del compito autentico realizzato dai bambini durante l'ultima lezione dell'intervento didattico (*Figura 40* nel quarto capitolo) in un prodotto digitale che, come richiesto dal Centro Infanzia 'Regina Elena', fosse fruibile in modalità asincrona. Per farlo è stata utilizzata la piattaforma *Genially*<sup>1</sup>, scoperta durante il corso di *Educazione artistica e educazione mediale*, che permette di rendere interattive delle immagini tramite dei *pin*, rendendole simili ad un cartellone con dei post-it. In *Figura 49* si può trovare uno *screenshot* del compito autentico trasposto su *Genially*, mentre in *Figura 50* è presente un esempio di come uno dei post-it creati dai bambini siano stati trasformati in *pin*.

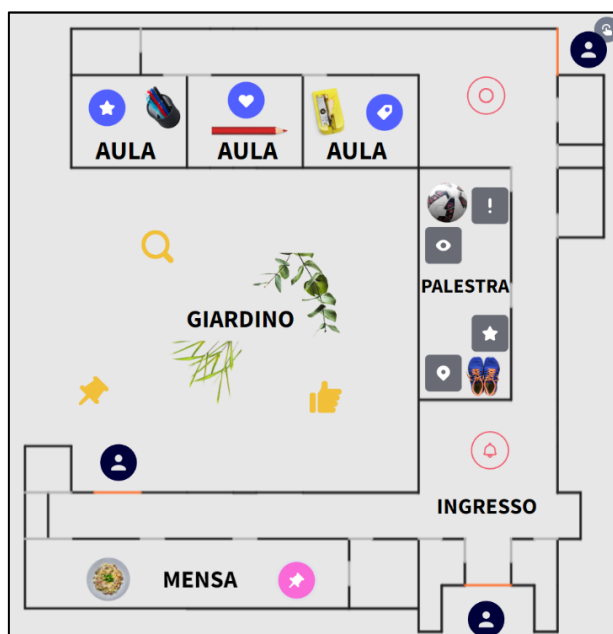


Figura 49: Rappresentazione digitale del luogo scuola<sup>2</sup>

<sup>1</sup> [genial.ly](https://genial.ly)

<sup>2</sup> [view.genial.ly/62019f5f4cdd0a00183fb88a/interactive-image-scuola-primaria-f-randi-di-padova](https://view.genial.ly/62019f5f4cdd0a00183fb88a/interactive-image-scuola-primaria-f-randi-di-padova)





Figura 50: Esempio di cosa si può trovare in uno dei 'pin'

Nella nota 1 è anche presente il link alla versione interattiva della mappa del luogo scuola, dove è possibile osservare la cura che è stata posta nel cercare di renderla il più accessibile possibile, soprattutto tenendo conto dell'età dei destinatari. Ad esempio, tutte le immagini hanno una didascalia, e i messaggi dei bambini sono stati trascritti per facilitare la lettura da parte delle maestre; inoltre, il font utilizzato è *sans-serif*, quindi più leggibile, e tutte le scritte sono in maiuscolo. Infine, anche se difficilmente i bambini di cinque anni hanno già una competenza geografica tale da saper leggere una piantina di uno spazio che non hanno mai visto, si è comunque cercato di rendere la mappa il più semplice possibile e sono state aggiunte delle icone per facilitare il riconoscimento dei diversi ambienti della scuola.

Tale prodotto digitale è stato innanzitutto condiviso con i bambini che hanno contribuito a realizzarlo, quindi gli alunni della IV A della Scuola Primaria 'Randi', che ne sono rimasti entusiasti e si sono sentiti responsabilizzati dall'aver fatto parte di un progetto di miglioramento della comunità in cui vivono. È stato anche condiviso con i loro genitori ed è stato oggetto di valutazione anche da parte della mentore. Con quest'ultima, infatti, abbiamo avuto un incontro online perché lei potesse fornirmi dei *feedback* sull'intervento e un riscontro su questa mappa: entrambi sono stati molto positivi.

Ovviamente, tale rappresentazione è stata poi condivisa anche con gli effettivi destinatari, ovvero il Centro Infanzia 'Regina Elena'. Insieme al *link* è stato anche inviato uno strumento di verifica che, come progettato per la valutazione intersoggettiva iniziale e finale (si veda la *Tabella 37* nell'*Allegato 4*), rilevasse le emozioni, le paure e le speranze dei bambini della scuola dell'infanzia prima e dopo aver esplorato la mappa insieme alle maestre facendo riferimento al concetto di "atteggiamento" in psicologia (Albarracin, Johnson, & Zanna, 2005). Ovviamente si

tratta di una valutazione che non può avere pretese di accuratezza, in quanto le modalità sono state completamente delegate alle insegnanti del centro infanzia. Si tratta però dell'unico modo possibile per ottenere un riscontro su ciò che è stato fatto, perché purtroppo non siamo riusciti ad organizzare un incontro per discutere dei risultati.

1) Se vi dico "scuola primaria", voi a cosa pensate?

Iniziale

- A SCRIVERE
- "DOBBIAMO IMPARARE QUANTO FA I NUMERI"
- L'ASTUCCIO
- DEVO STARE ATTENTO ALE DOMANDE CHE MI FA LA MAESTRA

Finale

- A CONOSCERE NUOVI AMICI
- A GIOCARE INSIEME
- A CONOSCERE BENE LA SCUOLA
- AGLI AMICI

Figura 51: Cognizioni sulla scuola primaria della sezione blu

3) Cosa vi aspettate di bello dalla scuola primaria?

Iniziale

- COSE FELICI
- DI IMPARARE A SCRIVERE
- DI CONOSCERE DELLE NUOVE MAESTRE
- DI CONOSCERE BENE LA SCUOLA
- GIOCARE IN GIARDINO
- DI FARE NUOVE AMICIZIE

Finale

- ANDARE A FARE UNA GITA
- A ESSERE FELICI
- A CONOSCERE LE MAESTRE
- A IMPEGNARSI CON LE LETTERE
- A LAVORARE BENE

Figura 52: Speranze sulla scuola primaria della sezione viola

In *Figura 51* e in *Figura 52* ho riportato alcuni degli atteggiamenti dei bambini del centro infanzia così come emergono dallo strumento di verifica somministratogli dalle loro insegnanti prima e dopo aver esplorato la rappresentazione del luogo scuola 'Randi'. Si tratta solamente di un paio di stralci, ma si può comunque osservare che vi è stato un cambiamento in positivo rispetto a ciò che gli alunni pensavano della scuola primaria. Sono particolarmente interessanti le risposte alla prima domanda, in quanto è posta in maniera neutra: la reazione iniziale dei bambini è di parlare dei contenuti

che verranno trattati alla primaria, della cancelleria e della necessità di stare attenti; ma, dopo aver visto la mappa interattiva gli alunni iniziano ad associare la socialità e il gioco alla scuola primaria. Questo era esattamente lo scopo di questo prodotto: far sì che i futuri studenti non pensassero alla scuola primaria come questo spazio sconosciuto dove si impara seduti e in silenzio, ma come un luogo accessibile e accogliente, dove intrecciare relazioni, prima che acquisire contenuti.

L'ultimo nodo della rete dell'intervento al quale comunicare gli esiti dell'intervento è l'Università, e questo è lo scopo ultimo della presente *Relazione*. Tale documento, infatti, serve sì come strumento di documentazione e di riflessione sull'esperienza di tirocinio, ma è anche un dispositivo di rendicontazione di come è stata sfruttata questa opportunità. Personalmente, ritengo di aver impiegato tutte le mie energie per riuscire a rendere questo intervento didattico il migliore di questi anni. A causa di alcuni errori in fase di progettazione, dovuti in parte all'inesperienza, in parte a lacune nella mia formazione, non ci sono riuscito – l'intervento dello scorso anno rimane, secondo me, il migliore. Nonostante questo, i prodotti realizzati dai bambini sono, secondo me, di altissima qualità, e sono sicuramente riusciti a sviluppare le competenze che mi ero posto come obiettivo. Forse, allora, questa *Relazione* non dovrebbe valutare l'intervento didattico ma le competenze che ho sviluppato nel corso di questi cinque anni, e sono sicuro di avere le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per iniziare ad insegnare davvero.



## Bibliografia

### *Fonti teoriche*

- Adnkronos. (2021, Marzo 12). *Draghi: "Chissà perché tutte queste parole inglesi..."*. *La Crusca ringrazia*. Tratto da Sito di adnkronos: [adnkronos.com/draghi-chissa-perche-tutte-queste-parole-inglesi-la-crusca-ringrazia\\_6vKNbTi3yi1KFWSjw9yahL](http://adnkronos.com/draghi-chissa-perche-tutte-queste-parole-inglesi-la-crusca-ringrazia_6vKNbTi3yi1KFWSjw9yahL)
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008, Marzo). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38, p. 15-34.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (A cura di). (2005). *The handbook of attitudes*. New York: Psychology press.
- Anderson, S. J., Yamagishi, N., & Karavia, V. (2002, May). Attentional processes link perception and action. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences.*, 269(1497), p. 1225-1232.
- Balboni, P. E. (2000). Per una didattica umanistico - affettiva dell'italiano. In R. Dolci, & P. Celentin (A cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri* (II ed., p. 13-20). Roma: Bonacci.
- Balboni, P. E. (2012). Modulo, Unità Didattica, Unità d'Apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica. In A. Benucci, & G. Caruso (A cura di), *Competenze d'uso e integrazione* (p. 99-110). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino-Roma: Loescher-Bonacci.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET Università.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE. Tratto il giorno dicembre 30, 2020 da <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Bronfenbrenner, U., & Capurso, M. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (1978). *I bambini che si perdono nel bosco* (II ed.). Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (A cura di). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

- Canevaro, A. (2017). *Il ragazzo selvaggio*. Bologna: EDB.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Tratto il giorno 2020 da UDL Guidelines: <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant aou savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cisotto, L. (2007). Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. In L. Cisotto, & F. Moro (A cura di), *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cisotto, L. (2011). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP.
- Clausse, A. (1970). *Avviamento alle Scienze dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contessi, R. (2021, Ottobre 29). *Il flop della scuola italiana? Non per tutti: per le élite funziona benissimo*. Tratto da Corriere della Sera: [corriere.it/scuola/medie/21\\_ottobre\\_29/flop-scuola-italiana-non-tutti-le-elite-funziona-benissimo-3ca12b58-389b-11ec-8ce2-c94918111ac8.shtml?refresh\\_ce](https://www.corriere.it/scuola/medie/21_ottobre_29/flop-scuola-italiana-non-tutti-le-elite-funziona-benissimo-3ca12b58-389b-11ec-8ce2-c94918111ac8.shtml?refresh_ce)
- Cortellazzo, M. (2011). Scienza, lingua della. In R. Simone, *Enciclopedia dell'Italiano* (Vol. II). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Tratto da [treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell%27Italiano))
- Crema, F. E., Casaschi, C., Coerezza, M., Ravazzano, P., & Rioli, R. (2013). *Progettare e programmare. Linee pedagogiche e indicazioni operative*. Tirana: Associazione Internazionale per la Solidarietà.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2004, Febbraio). Flow, the secret to happiness. *TED2004*. TED Conferences. Tratto da [ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_flow\\_the\\_secret\\_to\\_happiness](https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness)
- Donadelli, G. (2019). L'utilizzo delle missioni in educazione. Pratiche e riflessioni sull'edutainment in geografia. In C. Giorda, & G. Zanolin (A cura di), *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli.
- Falcinelli, F. (2015). Categorie e funzioni della valutazione. In L. Galliani (A cura di), *L'agire valutativo* (p. 69-80). Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

- Felisatti, E. (2013). L'insegnante, un professionista in ricerca. In E. Felisatti, & C. Mazzucco, *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti* (p. 41-63). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ferranti, C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie*. Roma: Carocci.
- Galimberti, U. (2019, Marzo 26). Dialoghi sull'anima dell'educazione. Come possiamo educare oggi? (L. Mazzucchelli, Intervistatore)
- Galliani, L. (A cura di). (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Gandini, L. (2010). L'insegnante osservatore: intervista ad Amelia Galimberti. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (A cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (nuova ed., p. 224-235). Azzano San Paolo: Junior.
- Ghedin, E. (2004). Conclusioni. ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. In P. Gomez (A cura di), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita* (p. 190-207). Trento: Erickson.
- Ghedin, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013, Dicembre). Co-teaching in action: Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), p. 157-175.
- Grion, V. (2020). Valutare per formare: dalla valutazione formativa alla valutazione sostenibile. In V. Grion, & E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola* (p. 19-29). Trento: Erickson.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Guasti, L. (2002). Didattica e significato del Metodo. In L. Guasti (A cura di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo* (p. 7-30). Milano: Vita e Pensiero.
- Le Boterf, G. (1990). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Malavasi, L. (2020, Novembre 28). L'educazione in natura è una cosa seria? Costruire apprendimenti tra dentro e fuori [webinar]. *Infanzia e oltre. Seminari di approfondimento*. Università di Padova: Scienze della Formazione Primaria.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive?* New York: Beacon House.

- Nicol, D. (2010, Agosto). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-571.
- Norman, D. (2013). *The design of everyday things* (IV ed.). Philadelphia, PA: Basic Books.
- Orlando Cian, D. (1999). Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato. *Studium Educationis*, 2, 232-249.
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa* (2° ed.). Trento: Erickson.
- Perpiglia, G. (2017, settembre). *Programmazione e progettazione*. Tratto da Sito di Culthera: [culthera.it/wp-content/uploads/2017/07/Programmazione-e-Progettazione.pdf](http://culthera.it/wp-content/uploads/2017/07/Programmazione-e-Progettazione.pdf)
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Castellano, A. M. (1992). *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ramondino, F. (2020). *L'isola dei bambini*. Roma: e/o.
- Rete Nazionale 'Scuola Senza Zaino'. (2020, aprile 16). *Per una scuola senza voto nel primo ciclo d'istruzione*. Tratto da <https://www.scuolasenzazaino.org/per-una-scuola-senza-voto/>
- Rocca, L. (2012, Maggio). Uno sguardo storico - geografico alle cinque porte della geografia. *Il bollettino di Clio*, XIII(0), 9-14.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe* (2nd ed.). Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2015, giugno). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium educationis*(Anno XVI, n. 2), p. 103-114. Tratto da [ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2202](http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2202)
- Santipolo, M. (A.A. 2019/2020). *Didattica dell'italiano L2*. Scienze della Formazione Primaria, Materiali per l'insegnamento. Università di Padova: Dipartimento FISPPA.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe* (II ed.). Roma: Carocci.
- Soresi, S., Santilli, S., Ginevra, M. C., & Nota, L. (2016). Le parole della disabilità e dell'inclusione. In S. Soresi, *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: Il Mulino.
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tonegato, P. (2018). *Il sistema scuola: 5 aree per leggere l'istituto scolastico*. Scienze della Formazione Primaria, Materiale per il tirocinio del 2° anno. Università di



Padova: Dipartimento FISPPA. Tratto il giorno Gennaio 4, 2020 da [tinyurl.com/tonegato-5-aree](http://tinyurl.com/tonegato-5-aree)

Ueda, F., & Kaido, K. (2004). *Game design methods of ICO. Game Developers Conference 2004*. San Jose, CA.

Università di Padova. (2018). *Regolamento per il tirocinio*. Scienze della Formazione Primaria. Dipartimento FISPPA.

Università di Padova. (2021/2022). *Programma generale del tirocinio del 5° anno*. Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento FISPPA. Materiale per il tirocinio del 5° anno.

van der Pijl, P., Lokitz, J., & Solomon, L. K. (2016). *Design a Better Business. New tools, skills and mindset for strategy and innovation*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.

Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Oscar Studio Mondadori.

Vitsoe. (n.d.). *The power of good design. Dieter Rams's ideology, engrained within Vitsoe*. Tratto il giorno maggio 17, 2021 da Sito web Vitsoe: <https://www.vitsoe.com/gb/about/good-design>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. (A. Gheda, Trad.) Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

Zorzi, E. (2019). *Transforming Classes in Communities: introduction concepts*. In M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design* (p. 78-111). Milano: McGraw-Hill.

### *Documentazione scolastica*

Istituto S.P.E.S. (2019). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2020/2022 delle scuole dell'infanzia dell'Istituto S.P.E.S*. Tratto il 14 agosto 2020 da: [spes.pd.it/wp-content/uploads/2019/05/M001-ptof-scuola-infanzia.pdf](http://spes.pd.it/wp-content/uploads/2019/05/M001-ptof-scuola-infanzia.pdf)

XI I.C. 'A. Vivaldi' di Padova (2019). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019/2022*. Tratto il 3 dicembre 2019 da: [cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC887009/xi-ic-di-padova-vivaldi/ptof](http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC887009/xi-ic-di-padova-vivaldi/ptof)

Si segnalano i seguenti allegati:

- Curricolo verticale;
- Curricolo di Educazione civica;
- Rubriche valutative.

XI I.C. 'A. Vivaldi' di Padova (2019). *Rapporto di AutoValutazione 2019/2022*. Tratto il 3 gennaio 2020 da:

<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC887009/xi-ic-di-padova-vivaldi/valutazione/>

Si segnala il seguente allegato:

- I numeri di Padova 2018 – La popolazione straniera (fonte: Comune di Padova).

### *Riferimenti normativi*

#### *Universali*

ONU (1989, 20 novembre). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.

#### *Europei*

Consiglio d'Europa (2018, 22 maggio). *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'U.E., 2018/C/189. Si segnala che vi è allegato il Quadro di riferimento europeo delle competenze chiave.

#### *Italiani*

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

Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

Miur, DM 16 novembre 2012, n. 254. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Miur, nota 1° marzo 2018, n. 3645. *Trasmissione del documento di lavoro "Indicazioni nazionali e nuovi scenari"*.

Ministero dell'Istruzione, OM 4 dicembre 2020, n. 172. *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. Si segnala che vi sono allegate le *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

Ministero dell'Istruzione, DM 22 giugno 2020, n. 35. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. Si segnalano in particolare:

- Allegato A "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica";
- Allegato B "Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica".

### *Sitografia*

Sito dell'Istituto Comprensivo 'A. Vivaldi' XI di Padova: [icvivaldi.it](http://icvivaldi.it)

Piattaforma *Genially*: [genial.ly](http://genial.ly)

Piattaforma *Google Photos*: [photos.google.com](http://photos.google.com)

Sito dell'Associazione Senza Zaino: [senzazaino.it](http://senzazaino.it)

Sito dell'Istituto S.P.E.S. di Padova: [spes.pd.it](http://spes.pd.it)

## Allegati

### *Allegato 1 Calendario delle attività di tirocinio diretto*

<u>Data</u>	<u>Orario</u>	<u>Attività</u>	<u>Ore</u>
lunedì 27 settembre 2021	12:15-13:15	Primo incontro con la tutor del tirocinante	1
mercoledì 29 settembre 2021	8:15-12:15	Osservazione in classe	4
mercoledì 6 ottobre 2021	8:15-12:15	Osservazione in classe	4
mercoledì 13 ottobre 2021	8:15-12:15	Osservazione in classe	4
mercoledì 20 ottobre 2021	8:15-12:15	Osservazione in classe	4
mercoledì 27 ottobre 2021	8:15-12:15	Osservazione in classe	4
mercoledì 10 novembre 2021	16:30-17:30	Riunione di programmazione con la tutor del tirocinante	1
giovedì 18 novembre 2021	10:00-11:00	Coordinamento con Istituto S.P.E.S.	1
venerdì 19 novembre 2021	9:00-9:30	Riunione di raccordo con il Centro Infanzia 'Regina Elena'	0,5
venerdì 19 novembre 2021	16:30-17:00	Riunione di programmazione con la tutor del tirocinante	0,5
mercoledì 19 gennaio 2022	16:30-18:30	Consiglio d'interclasse	2
martedì 1° febbraio 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
martedì 8 febbraio 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
giovedì 10 febbraio 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
martedì 15 febbraio 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
martedì 22 febbraio 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
giovedì 24 febbraio 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
giovedì 3 marzo 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
martedì 8 marzo 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3

giovedì 10 marzo 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
martedì 15 marzo 2022	13:15-16:15	Intervento didattico (lezione, preparazione dei materiali, valutazione)	3
aprile	/	Preparazione dei materiali per il raccordo con il Centro Infanzia 'Regina Elena'	2
giovedì 28 aprile 2022	9:00-11:00	Incontro di valutazione con la tutor del tirocinante e condivisione dei materiali	2
<i>TOTALE</i>			60

## Allegato 2 Stralci di griglie di osservazione

### Griglia di osservazione dell'ambiente di apprendimento della IV

A

<u>Indicatore</u>	<u>Sì/No</u>	<u>Note</u>
<u>Ore curricolari</u>		
<i>Funzionalità</i>		
Che tipo di arredo (cattedra, banchi, armadi) è presente nell'aula?		4 mobili per materiali didattici (quaderni e libri). 3 cassettiere per i prodotti dei bambini. 3 lavagne (tradizionale, <i>whiteboard</i> e LIM). 3 cattedre (due composte da due banchi vicini) e una postazione per il PC. 5 banchi da quattro e 2 banchi da due (o 6 banchi da quattro).
L'aula predispone alla differenziazione del tipo di insegnamento (tipo tradizionale o impostato sul dialogo, basato sulla cooperazione o sullo studio individuale)?	No	Essendo presenti esclusivamente banchi per più persone il <i>setting</i> prevede soprattutto metodologie che basate sul <i>cooperative learning</i> . Inoltre, non essendo una chiara postazione dell'insegnante, per quest'ultimo è previsto che assuma il ruolo di facilitatore.
Lo spazio è sufficientemente ampio e ordinato da consentire lo spostamento di banchi e sedie per eventuali attività?	No	Soprattutto a causa degli spazi richiesti dalle norme di sicurezza per il COVID.
Lo spazio dell'aula è ampliabile per permettere la collaborazione di diverse classi (pareti scorrevoli, ...)?	No	
Sono presenti dispositivi multimediali? Come vengono gestiti?	Sì	È presente una LIM che viene gestita principalmente dall'insegnante, ma a volte viene lasciata autonomia agli studenti.
L'arredamento dell'aula è a misura di bambino?	Sì	
Lo spazio è diviso in angoli con diverse funzionalità? Quali (angolo lettura, angolo gioco...)?	No	
Lo spazio presenta un angolo dedicato al deposito dei materiali dei bambini (libri, quaderni, materiale di ricambio)? Come è gestito?	Sì	Sono presenti diversi armadi dove vengono riposti libri e quaderni dei bambini, oltre che materiale didattico come fogli o forbici. Ogni tavolo è poi responsabile di gestire il proprio portapenne con penne, matite ecc. A ciascun bambino è poi assegnato anche un cassetto dove riporre i propri prodotti.

É presente un angolo adibito all'organizzazione degli incarichi?	No	
--	----	--

*Griglia di osservazione delle azioni dell'insegnante*

<u>Indicatore</u>	<u>Sì/No</u>	<u>Note</u>
<u>Gestione della classe</u>		
É chiara nello stabilire i comportamenti ammessi?	Sì	
É chiara nello stabilire i comportamenti non ammessi?	Sì	
Previene i comportamenti inadeguati?	No	
Sollecita gli alunni nella presa di coscienza delle azioni?	Sì	
L'insegnante reagisce nel caso in cui le regole non vengano rispettate? Come?	Sì	Richiama i bambini, ma poi discute con loro di ciò che è successo e cerca di fare in modo che arrivino ad una soluzione.
Le regole sono ragionevoli e attuabili?	Sì	
L'insegnante coinvolge gli allievi nella decisione delle regole?	Sì	
L'insegnante ricorda periodicamente al gruppo regole e procedure?	Sì	
Ci sono dei facilitatori per ricordare le regole?	No	
Aiuta la classe a riconoscere i punti di forza e le difficoltà? Propone strategie per superarle? Quali?	No	Aiuta la classe a riconoscere punti di forza e di debolezza, invitandoli spesso ad autovalutarsi, ma non fornisce strategie per migliorare.
Prevede delle strategie per alleggerire l'intervento didattico? Come?	Sì	È disponibile a discutere qualsiasi cosa della didattica.
Vengono gestiti i momenti d'attesa? Come?	Sì	I bambini possono leggere il proprio libro, disegnare liberamente oppure aiutare a riordinare l'aula.
Interviene nei conflitti tra membri della classe? In che modo?	Sì	Invita i bambini a discutere su ciò che è successo e nella decostruzione dei comportamenti dannosi o irrispettosi – non vi è, però, una <i>pars costruens</i> .

*Griglia di osservazione del gruppo classe e confronto rispetto al medesimo gruppo due anni prima*

21 = caratteristiche osservate nel 2021 ( tirocinio del 5° anno).

19 = caratteristiche osservate nel 2019 ( tirocinio del 3° anno).

<u>Presente in ... alunni della classe</u>	<u>Pochi o nessuno</u>	<u>Circa metà</u>	<u>Tutti o quasi</u>
<u>Apprendimento</u>			
<i>3. Apprendimento</i>			
Comprendono un nuovo argomento/consegna			19 21
Gestiscono proposte a bassa difficoltà/complessità			19 21
Gestiscono proposte ad elevata difficoltà/complessità		19	21
Partecipano ad attività di sviluppo e approfondimento		19	21
<i>4. Metacognizione / Stili di apprendimento</i>			
Mostrano consapevolezza del proprio apprendimento (capisce di non aver capito, chiede aiuto/chiarimenti, modifica l'approccio al compito ...)	19		21
Persistono nell'impegno di fronte a difficoltà e imprevisti		19 21	
Trasferiscono strategie apprese in contesti diversi		19	21



*Strumento di osservazione di una lezione di Alessandra Zen*

<i>Progetto</i>	Recupero e potenziamento dell'ortografia.
<i>Data</i>	20 ottobre 2021.
<i>Luogo</i>	Aula della IV A, Scuola Primaria 'F. Randi' di Padova.
<i>Ora</i>	8:45 – 10:15.
<i>Insegnanti</i>	Maria Teresa Santinato.
<i>Età alunni</i>	8-9 anni.
<i>Materiali</i>	Schede didattiche; carta e penna.
<i>Competenze da sviluppare<sup>1</sup></i>	Competenza nella madrelingua.
<i>Traguardo per lo sviluppo della competenza<sup>2</sup></i>	<p>“Scrive testi corretti nell'ortografia [...]. Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico”.</p> <p>“Conoscere le fondamentali convenzioni ortografiche e servirsi di questa conoscenza per rivedere la propria produzione scritta e correggere eventuali errori”.</p>
<i>Obiettivi di apprendimento<sup>2</sup></i>	“Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta”.
<i>Contenuti</i>	Saper distinguere parole o particelle o locuzioni verbali simili fra di loro (ad esempio ne, né e n'è).
<i>Metodologie<sup>3</sup></i>	Modello context-oriented, metodi attivi.
<i>Format<sup>3</sup></i>	Lezione di approfondimento.
<i>Tecniche<sup>3</sup></i>	Tecniche attive e laboratoriali.
<i>Strategie<sup>3</sup></i>	Apprendimento collaborativo; valutazione fra pari.
<i>Modalità di svolgimento dell'attività</i>	<p>- Lavoro a coppie/tavoli su una scheda fornita dall'insegnante, diversa per gruppo. Solitamente si tratta di trovare l'errore e ricopiare la frase scrivendola correttamente, oppure si tratta di parole o frasi a cui manca un pezzo fondamentale, che devono scrivere i bambini (ad es. “ta...ino”, e bisogna scegliere se scrivere “cu”, “qu” o “ccu”).</p> <p>- A mano a mano che finiscono, scambiano il proprio lavoro con quello di una coppia/tavolo a fianco per una <i>peer review</i>.</p>

<sup>1</sup> Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione. *Indicazioni nazionali* (MIUR, DM 254/2012).

<sup>2</sup> La scuola del primo ciclo. *Indicazioni nazionali* (MIUR, DM 254/2012).

<sup>3</sup> Tabella 5.1, p. 139 di *Tecnologie, formazione e didattica* (Messina & De Rossi, 2015).

<i>Ulteriori osservazioni personali</i>	Le schede didattiche provenivano da un libro di grammatica di diversi decenni fa, aspetto che a volte si è rivelato essere un problema a causa dell'antiquato linguaggio utilizzato.
---	--

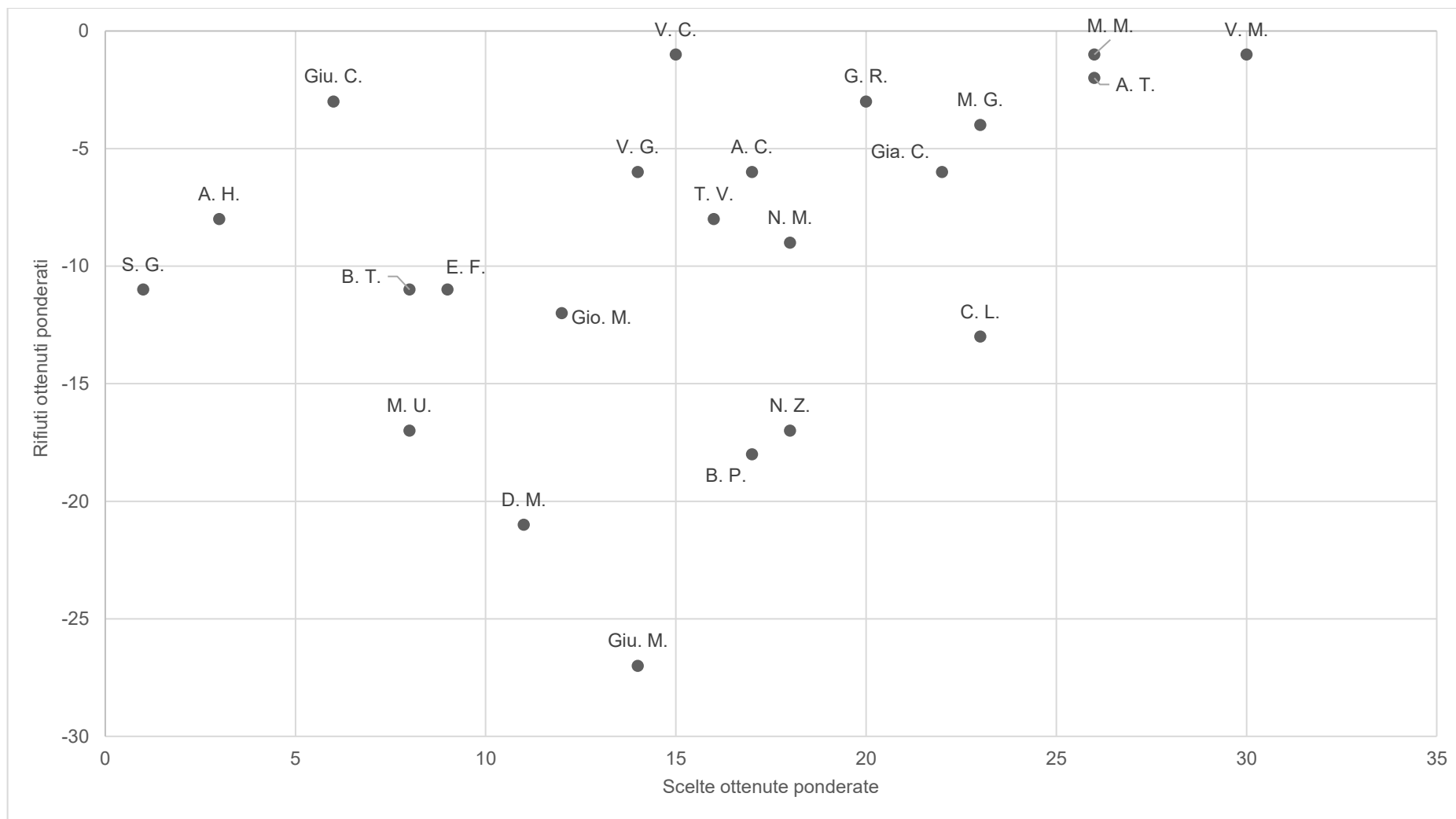
Allegato 3 Sociogramma della classe IV A

Tabella di sintesi dei risultati

<u>SINTESI</u>		Scelte ottenute (studio)	Scelte ponderate (studio)	Scelto/a come capoclasse	Scelte ottenute (gita)	Rifiuti ottenuti (gita)	Scelte ponderate (gita)	Rifiuti ponderati (gita)	Scelto/a in banco a 2
1	A. H.	2	2	0	1	3	3	-8	0
2	A. T.	8	27	6	9	2	26	-2	5
3	A. C.	4	8	1	8	2	17	-6	1
4	B. T.	3	3	1	5	5	8	-11	0
5	B. P.	5	16	2	7	4	17	-18	1
6	C. L.	7	23	3	8	3	23	-13	1
7	D. M.	3	7	0	4	6	11	-21	2
8	E. F.	3	6	0	5	4	9	-11	0
9	Gia. C.	7	20	1	8	2	22	-6	1
10	Gio. M.	5	12	2	8	4	12	-12	0
11	Giu. C.	3	7	0	3	2	6	-3	0
12	Giu. M.	4	9	1	6	7	14	-27	1
13	G. R.	7	17	2	8	2	20	-3	1
14	M. M.	15	46	3	9	1	26	-1	4
15	M. G.	5	11	0	8	2	23	-4	2
16	M. U.	3	7	0	5	6	8	-17	0
17	N. Z.	5	16	2	5	5	18	-17	2

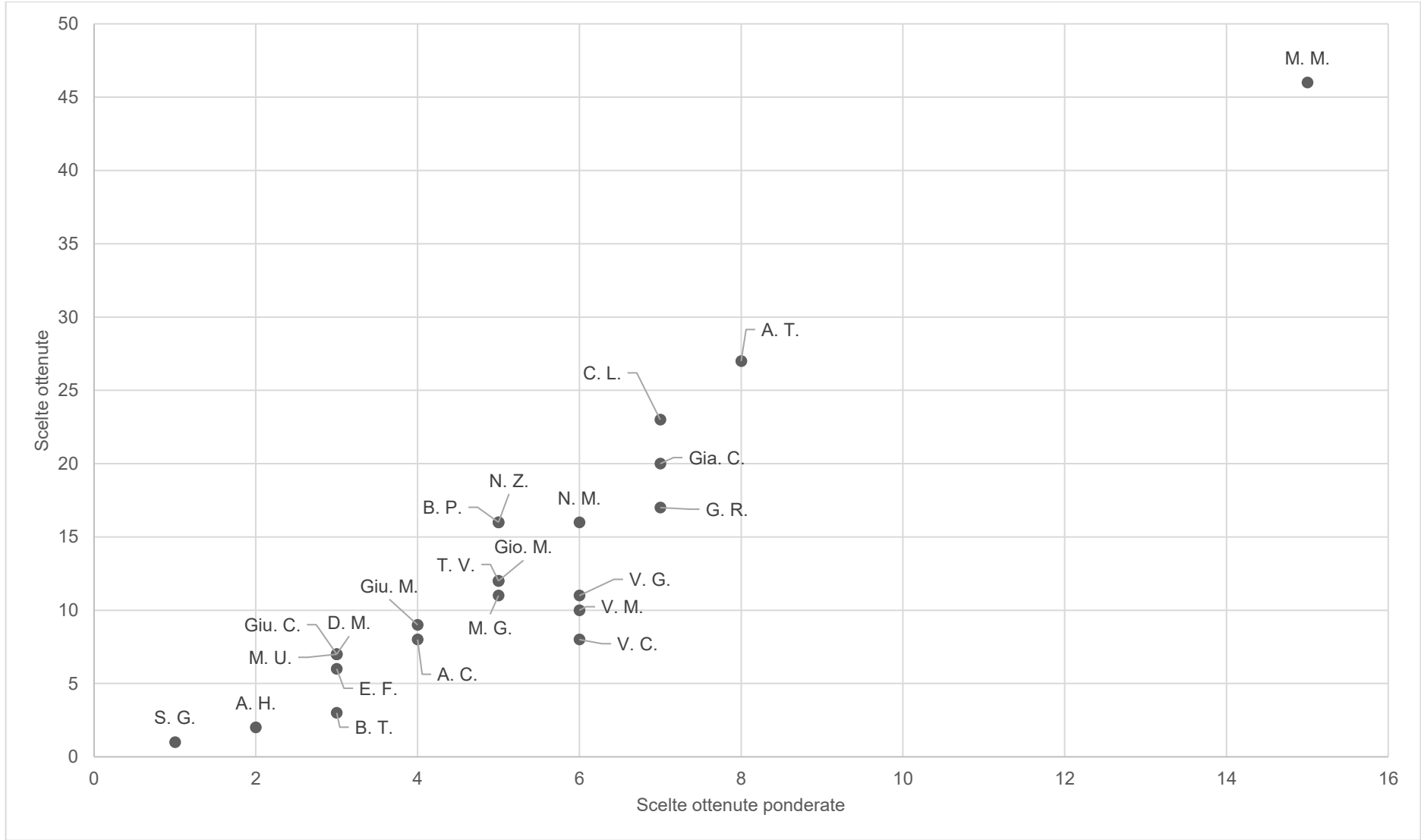
18	N. M.	6	16	1	6	3	18	-9	2
19	S. G.	1	1	0	1	4	1	-11	0
20	T. V.	5	12	0	5	3	16	-8	2
21	V. C.	6	8	1	7	1	15	-1	2
22	V. G.	6	11	0	6	3	14	-6	0
23	V. M.	6	10	1	12	1	30	-1	3
<i>MEDIA</i>		5,2	12,8	1,2	6,3	3,3	15,5	-9,4	1,3

*Grafico dei risultati ponderati nell'ambito della socialità*



In alto a destra: alunni 'popolari' (molto scelti, poco rifiutati); in basso a destra: alunni 'controversi' (molto scelti, molto rifiutati); in basso a sinistra alunni 'rifiutati' (poco scelti, molto rifiutati); in alto a sinistra alunni 'isolati' (poco scelti, poco rifiutati).

*Grafico dei risultati ponderati nell'ambito dello studio*



## Allegato 4 Progettazione dell'intervento didattico "Il luogo scuola"

### Prima fase: identificare i risultati desiderati

- > **Competenza chiave:**<sup>1</sup>
  - a) "Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche."
  
- > **Competenze trasversali:**
  - a) Competenza in materia di cittadinanza<sup>2</sup>: "si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale".
    - 1) "Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico [...]. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità".
  - b) Lo studente "Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità".<sup>1</sup>
  
- > **Discipline di riferimento:**
  - a) Geografia: linguaggio della geograficità
  - b) Educazione civica: conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio<sup>3</sup>
  
- > **Traguardi per lo sviluppo della competenza**
  - a) Geografia<sup>4</sup>
    - 1) "L'alunno si orienta nello spazio circostante [...]".
    - 2) "Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche [...], realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche [...]".
    - 3) "Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti".
  - b) Educazione alla cittadinanza attiva e al rispetto e alla valorizzazione dei beni pubblici comuni.<sup>5</sup>
    - 1) L'alunno "comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente"<sup>6</sup>.
    - 2) "È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile"<sup>6</sup>.
  - c) Arte e immagine<sup>4</sup>
    - 1) "L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici

<sup>1</sup> Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione. *Indicazioni nazionali* (MIUR, DM 254/2012).

<sup>2</sup> Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo. Allegato a Consiglio d'Europa 2018/C/189.

<sup>3</sup> XI I.C. 'Antonio Vivaldi' di Padova (A.S. 2021-2022). *Curricolo di Istituto*. Nucleo concettuale tratto dall'Allegato A al DM del MI del 22 giugno 2020, n. 35, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

<sup>4</sup> La scuola del primo ciclo. *Indicazioni nazionali* (MIUR, DM 254/2012).

<sup>5</sup> XI I.C. 'Antonio Vivaldi' di Padova (A.S. 2021-2022). *Curricolo di Istituto*. Tematiche da assumere a riferimento tratte dall'Art. 3, primo comma, della L. 20 agosto 2019, n. 92.

<sup>6</sup> XI I.C. 'Antonio Vivaldi' di Padova (A.S. 2021-2022). *Curricolo di Istituto*. Profilo di competenze al termine del primo ciclo di istruzione tratto dall'Allegato B al DM del MI del 22 giugno 2020, n. 35.

tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).”

> *Obiettivi di apprendimento*<sup>1</sup>:

a) Geografia

1) Linguaggio della geo-graficità

(I) “Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali [...], interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici”.

2) Sistema territoriale

(I) “Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell’uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva”.

(II) “Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita”.

b) Arte e immagine

1) Esprimersi e comunicare

(I) “Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita”.

(II) “Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali”.

c) Italiano

1) Scrittura

(I) “Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d’animo”.

(II) “Sperimentare liberamente, anche con l’utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l’impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali”.

> *Ambiti tematici*

a) Esplorazione della propria scuola come luogo, ovvero come spazio vissuto.

b) Realizzazione di prodotti, anche multimediali, che presentino la scuola e come essa viene vissuta dagli alunni.

c) Presentazione della scuola ai bambini della scuola dell’infanzia in vista del passaggio di grado scolastico, al fine di dare continuità a come essi esperiscono i setting di apprendimento.

> *Situazione di partenza*

a) Classe IV primaria ‘senza zaino’, composta di 23 alunni, tutti italo-foni ma con un bambino con ADHD e un bambino che ancora non ha acquisito un’alfabetizzazione di base a causa di una bassa frequenza scolastica. Seguono il metodo del curriculum globale (Orsi, 2016) e si sono dimostrati molto intraprendenti, oltre che particolarmente portati in quasi tutte le materie scolastiche, specialmente se hanno la possibilità di collaborare a coppie o a piccoli gruppi (a ‘tavoli’).

---

<sup>1</sup> La scuola del primo ciclo. *Indicazioni nazionali* (MIUR, DM 254/2012).



> *Domande chiave:*

- a) Com'è strutturato lo spazio scolastico?
- b) Che risorse e quali vincoli scopro nell'ambiente scolastico?
- c) Come vivo e come ho vissuto il luogo scuola?
- d) Come rappresento il paesaggio scolastico?
- e) Come presento la scuola al territorio?

> *Conoscenze e abilità:*

- a) Gli oggetti di apprendimento:
  - 1) Conoscere le caratteristiche dello spazio scolastico.
  - 2) Conoscere il concetto di ambiente accessibile e le tematiche connesse ad esso (ostacoli, facilitazioni, accomodamento...).
  - 3) Comprendere il concetto di luogo come spazio in cui si vive e al quale si legano emozioni, ricordi...
  - 4) Conoscere molteplici modalità di rappresentazione del paesaggio circostante.
  - 5) Comprendere il rapporto fra scuola e territorio.
- b) Le azioni di apprendimento:
  - 1) Saper raccogliere informazioni sullo spazio circostante.
  - 2) Saper individuare gli ostacoli presenti nell'ambiente e come possono essere rimossi o accomodati.
  - 3) Saper individuare le proprie emozioni nei confronti di un luogo.
  - 4) Saper rappresentare un paesaggio e i suoi diversi significati, anche personali, attraverso strumenti diversi.
  - 5) Saper presentare la propria scuola a soggetti esterni ad essa.
- c) Gli atteggiamenti per l'apprendimento (*life skill*<sup>1</sup>):
  - 1) Sviluppare curiosità verso lo spazio che ci circonda.
  - 2) Sviluppare un atteggiamento proattivo nei confronti di ambienti non inclusivi.
  - 3) Sviluppare sensibilità nei confronti dei significati che i luoghi possono avere per le persone.
  - 4) Sviluppare interesse verso le diverse modalità di rappresentazione del paesaggio.
  - 5) Sviluppare un senso di responsabilità verso come la propria scuola-comunità viene percepita dai soggetti esterni.

*Seconda fase: determinare evidenze di accettabilità*

> *Modalità di rilevazione degli apprendimenti:*

Tabella 37: *Modalità di rilevazione degli apprendimenti*

	<i>Dimensione oggettiva</i>	<i>Dimensione soggettiva</i>	<i>Dimensione intersoggettiva</i>
<i>Valutazione diagnostica</i>	Questionario di rilevazione della capacità di analizzare e rappresentare lo spazio scolastico (ad es. Quante classi ci	Nel questionario iniziale vi sarà anche una sezione relativa all'autovalutazione di come viene vissuto lo spazio scolastico	Gli insegnanti del centro infanzia sottoporranno ai bambini un questionario per rilevare i loro

<sup>1</sup> "Dette anche "soft skill" o "competenze intangibili", esse sono competenze di tipo non tecnico e non disciplinare che spesso sconfinano in altre caratteristiche della persona, come le disposizioni, le attitudini, le credenze e i valori" (Ferranti, 2018).

	sono? Oppure: disegna la piantina della tua classe).		atteggiamenti iniziali in merito al passaggio della scuola primaria.
<i>Valutazione formativa</i>	I diversi prodotti realizzati dagli studenti verranno saranno consegnati, valutati e riconsegnati insieme a dei <i>feedback</i> su come migliorare	I diversi prodotti realizzati saranno autovalutati dagli studenti stessi, che dovranno anche specificare cosa avrebbero voluto fare diversamente	Occasioni di <i>peer review</i> dei prodotti
<i>Valutazione sommativa</i>	Questionario di rilevazione della capacità di analizzare e rappresentare lo spazio scolastico (ad es. Quante classi ci sono? Oppure: disegna la piantina della tua classe).	Nel questionario iniziale vi sarà anche una sezione relativa all'autovalutazione di come viene vissuto lo spazio scolastico	Gli insegnanti del centro infanzia sottoporranno ai bambini un questionario per rilevare i loro atteggiamenti iniziali in merito al passaggio della scuola primaria.

> *Compito autentico*<sup>1</sup>:

- *Goal*: presentare la propria scuola e cosa essa significa per la classe ad una sezione di scuola dell'infanzia.
- *Role*: gli studenti saranno gli ambasciatori della propria classe.
- *Audience*: i grandi di una scuola dell'infanzia.
- *Situation*: attività di continuità che si terranno sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria.
- *Performance*: progettare, realizzare e presentare una rappresentazione significativa della loro esperienza alla scuola primaria.
- *Standard*: essere il più efficaci possibili secondo il parere dei bambini della scuola dell'infanzia e dei loro insegnanti.

*Terza fase: pianificare esperienze didattiche*

> *Prima fase - Motivazione*

- *Tempi*: 2 ore.
- *Ambienti di apprendimento*:
  - 1) Aula come luogo di discussione.
- *Contenuti*:
  - Com'è strutturato lo spazio scolastico?
  - Che risorse e quali vincoli scopro nell'ambiente scolastico?
- *Attività*:
  - 1) Preparazione all'esplorazione
  - 2) Somministrazione di un questionario per l'(auto)valutazione iniziale.
  - 3) Rilevazione delle preconoscenze sul concetto di luogo, di spazio.
  - 4) Brainstorming sulle caratteristiche del plesso scolastico.
  - 5) Realizzazione di una griglia di osservazione / lista di domande dello spazio scolastico.

> *Seconda fase - Globalità*

- *Tempi*: 4 ore

<sup>1</sup> (Wiggins & McTighe, 2004).

- *Ambienti di apprendimento:*
  - 1) Plesso.
  - 2) Aula come laboratorio di scrittura.
- *Contenuti:*
  - Com'è strutturato lo spazio scolastico?
  - Che risorse e quali vincoli scopro nell'ambiente scolastico?
  - Come rappresento il paesaggio scolastico?
- *Attività:*
  - 1) Esplorazione
    - (I) *Feedback* sulle griglie.
    - (II) Utilizzo di un cartellone con una piantina per suddividere la scuola in zone.
    - (III) Suddivisione in coppie / gruppetti di lavoro, con missioni e incarichi differenti basate sulle domande della prima lezione (oltre alla griglia hanno anche a disposizione di una piantina della scuola).
    - (IV) Esplorazione della scuola, guidata dalle griglie e dalla curiosità dei bambini.
    - (V) Raccolta delle griglie.
  - 2) Descrizione dello spazio
    - (I) Lettura di un testo che descrive uno spazio domestico.
    - (II) Analisi de *La camera di Vincent ad Arles* vs la foto della ricostruzione della stessa.
    - (III) Analisi di una foto di uno spazio domestico.
    - (IV) A scuola: disegno o descrizione scritta di uno spazio domestico in base a come se la ricordano.
    - (V) Per casa: disegno o descrizione scritta dello stesso spazio domestico in base a come la vedono (o fotografia).
- > *Terza fase - Analisi*
  - *Tempi:* 4 ore
  - *Ambienti di apprendimento:*
    - 1) Aula come luogo di discussione
    - 2) Aula come laboratorio artistico
  - *Contenuti:*
    - Come vivo e come ho vissuto il luogo scuola?
  - *Attività:*
    - 1) Riflessione sul concetto di luogo
      - (I) Discussione e *feedback* sui prodotti realizzati a casa.
      - (II) Raccolta dei prodotti realizzati a casa.
      - (III) Possibilità di modificare i prodotti realizzati a scuola.
    - 2) Rappresentazione del luogo scuola
      - (I) Discussione sul luogo scuola (che ricordi ho associati alla scuola? L'aula è un posto che mi rende felice o triste? La palestra? Qual è un evento particolare che è successo in palestra?).
      - (II) Rappresentazione, anche emotiva, dello spazio scolastico, utilizzando la piantina del secondo incontro.
- > *Quarta fase - Sintesi*
  - *Tempi:* 4 ore
  - *Ambienti di apprendimento:*
    - 1) Aula come laboratorio artistico.
    - 2) Aula come laboratorio artistico.

- *Contenuti:*
  - Come rappresento il paesaggio scolastico?
  - Come presento la scuola al territorio?
- *Attività:*
  - 1) Pensiamo a come presentare la scuola al territorio
    - (I) Brainstorming riguardo modalità di rappresentazione dello spazio scolastico.
    - (II) Scelta di cosa è importante per i bambini della scuola dell'infanzia.
    - (III) Costruzione di un prototipo, partendo dalla piantina usata precedentemente.
  - 2) Realizzazione della rappresentazione della scuola.
    - (I) Costruzione di un modello semplificato del luogo scuola.
- > *Quinta fase - Riflessione*
  - *Tempi:* 4 ore
  - *Ambienti di apprendimento:*
    - 1) Aula.
    - 2) Aula.
  - *Contenuti:*
    - Come presento la scuola al territorio?
  - *Attività:*
    - 1) Portiamo la nostra rappresentazione nel digitale!
      - (I) Trasposizione della rappresentazione del luogo scolastico in digitale.
    - 2) Presentiamo la scuola ai bambini!
      - (I) Realizzazione di prodotti digitali per la scuola dell'infanzia.
- > *Sesta fase - Verifica*
  - *Tempi:* 2 ore
  - *Ambienti di apprendimento:*
  - *Contenuti:*
    - Come presento la scuola al territorio?
  - *Attività:*
    - 1) Verifica
      - (I) Cerchiamo di capire cosa abbiamo imparato, cosa potevamo fare meglio e poniamoci degli obiettivi per il futuro.
      - (II) Valutazione e autovalutazione sommativa.

*Allegato 5 Rubrica valutativa*

<u>Dimensione</u>	<u>Esplorazione dello spazio scolastico</u>			
<u>Criteria</u>	Saper analizzare uno spazio già conosciuto al fine di comprendere meglio gli spazi che lo compongono e le loro funzioni. Padroneggiare il tema dell'accessibilità dei luoghi e come essa può essere facilitata o ostacolata.			
<u>Indicatori</u>	Sa come trovare informazioni più precise relative allo spazio che lo circonda. Propone e utilizza strumenti da utilizzare durante l'esplorazione dello spazio. Conosce i concetti di accessibilità, ostacolo, facilitazione e accomodamento. Sa distinguere un ambiente accessibile da uno inaccessibile e quali azioni sono possibili per rendere un ambiente più o meno inclusivo.			
	<i>Avanzato</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Base</i>	<i>In via di prima acquisizione</i>
<p>L'alunno esplora autonomamente lo spazio scolastico.</p> <p>Utilizza con continuità strumenti già predisposti e proponendo soluzioni su come analizzare luoghi noti o sconosciuti.</p> <p>L'alunno capisce, sempre e in autonomia, quanto accessibile è uno spazio e riconosce correttamente quali sono eventuali ostacoli, facilitatori o accomodamenti.</p> <p>Sa proporre soluzioni su come migliorare l'inclusività di luoghi noti o sconosciuti.</p>	<p>L'alunno esplora autonomamente lo spazio scolastico.</p> <p>Utilizzando, spesso correttamente, strumenti già predisposti per analizzare luoghi noti o sconosciuti.</p> <p>L'alunno capisce, spesso in autonomia, quanto accessibile è uno spazio e riconosce, di solito correttamente, ciò che ostacola e ciò che facilita.</p> <p>Se opportunamente guidato sa proporre soluzioni su come migliorare l'inclusività di luoghi noti o sconosciuti.</p>	<p>L'alunno esplora autonomamente lo spazio scolastico.</p> <p>Utilizzando, di solito correttamente, strumenti già predisposti per analizzare luoghi noti o sconosciuti.</p> <p>L'alunno capisce, solitamente in autonomia, quanto accessibile è uno spazio e distingue ciò che ostacola da cosa facilita.</p> <p>Inizia a proporre, se stimolato e guidato, alcune soluzioni su come migliorare l'inclusività di luoghi noti.</p>	<p>L'alunno esplora lo spazio scolastico aiutato da compagni o dall'insegnante</p> <p>Utilizzando, correttamente se opportunamente guidato, strumenti già predisposti per analizzare luoghi già noti.</p> <p>L'alunno, se indirizzato verso la risposta corretta, quanto accessibile è uno spazio e inizia a distinguere ciò che ostacola da cosa facilita.</p> <p>A volte, se stimolato e guidato, propone soluzioni su come migliorare l'inclusività di luoghi noti</p>	

<u>Dimensione</u>	<u>Rappresentazione dello spazio scolastico</u>			
<u>Criteria</u>	Comprendere i legami affettivi che si sviluppano con i luoghi e riconoscere i significati che attribuiamo a certi spazi. Saper rappresentare uno spazio, le sue funzioni e perché esso è significativo.			
<u>Indicatori</u>	Riflettendo rievoca ricordi significativi legati ad un luogo e li associa ad uno degli spazi che lo compongono. Descrive i sentimenti che prova nel vivere uno spazio e come essi sono cambiati nel corso del tempo. Sa rappresentare sia lo spazio in modo realistico e comprensibile, sia un luogo e i suoi significati. Propone soluzioni artistiche e negozia codici cartografici.			
	<i>Avanzato</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Base</i>	<i>In via di prima acquisizione</i>
<p>L'alunno riflette sul suo modo di vivere lo spazio, non solo scolastico, e riconosce autonomamente i significati che gli attribuisce.</p> <p>Sa descrivere con continuità le emozioni legate a luoghi, non solo scolastici, e come esse sono cambiate nel tempo, anche in maniera originale.</p> <p>L'alunno rappresenta autonomamente gli spazi che lo circondano in modo realistico e comprensibile e i luoghi in cui vive dando visibilità ai suoi significati personali.</p> <p>Partecipa attivamente e con continuità ai processi di <i>problem-solving</i> legati alla rappresentazione e alle</p>	<p>L'alunno riflette sul suo modo di vivere lo spazio, non solo scolastico, e, se stimolato, riconosce i significati che gli attribuisce.</p> <p>Sa descrivere le emozioni legate a luoghi, non solo scolastici, e come esse sono cambiate nel tempo.</p> <p>L'alunno rappresenta autonomamente gli spazi che lo circondano in modo realistico e comprensibile e i luoghi in cui vive, utilizzando i suggerimenti di insegnanti e compagni per dare visibilità ai significati personali.</p> <p>Spesso partecipa attivamente ai processi di <i>problem-solving</i> legati alla rappresentazione e alle</p>	<p>L'alunno riflette sul suo modo di vivere lo spazio scolastico e, se stimolato, riconosce i significati che gli attribuisce.</p> <p>Sa descrivere le emozioni legate al luogo scuola e, se guidato, come esse sono cambiate nel tempo.</p> <p>L'alunno rappresenta autonomamente gli spazi che lo circondano in modo realistico e comprensibile e, con l'aiuto di insegnanti e compagni, i luoghi in cui vive.</p> <p>A volte partecipa ai processi di <i>problem-solving</i> legati alla rappresentazione e alle discussioni su quali codici utilizzare.</p>	<p>L'alunno inizia a riflettere sul suo modo di vivere lo spazio scolastico e, se guidato, riconosce i significati che gli attribuisce.</p> <p>Se guidato sa descrivere le emozioni legate al luogo scuola.</p> <p>L'alunno rappresenta gli spazi che lo circondano in modo realistico e comprensibile e, con la guida dell'compagni, i luoghi in cui vive.</p> <p>Raramente partecipa ai processi di <i>problem-solving</i> legati alla rappresentazione e alle discussioni su quali codici utilizzare.</p>	

discussioni su quali codici utilizzare.	discussioni su quali codici utilizzare.		
<u>Dimensione</u>	<u>Presentazione dello spazio scolastico</u>		
<u>Criteri</u>	Avere consapevolezza di quali sono i punti di forza e di debolezza della propria scuola. Partecipare attivamente ad attività di continuità e di rendicontazione sociale dell'operato della propria scuola.		
<u>Indicatori</u>	Conosce approfonditamente lo spazio scolastico che lo circonda. Analizza criticamente l'ambiente in cui vive. Si dimostra intraprendente durante attività con soggetti esterni alla scuola. Riflette su come migliorare l'immagine della scuola.		
<i>Avanzato</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Base</i>	<i>In via di prima acquisizione</i>
L'alunno si orienta con sicurezza nella scuola, anche negli spazi che conosce meno. Nel descrivere il plesso è in grado di riconoscere autonomamente punti di forza e di debolezza, scoprendone anche di nuovi.  L'alunno, durante le attività con soggetti esterni, partecipa sempre in maniera produttiva, risultando intraprendente anche di fronte a imprevisti.	L'alunno si orienta con sicurezza nella scuola, anche negli spazi che conosce meno. Nel descrivere il plesso è in grado di riconoscere autonomamente i punti di forza e di debolezza suggeriti da insegnante e compagni.  L'alunno, durante le attività con soggetti esterni, partecipa spesso in maniera produttiva.	L'alunno si orienta con sicurezza nella scuola, anche negli spazi che conosce meno. Nel descrivere il plesso è in grado di riconoscere, se guidato, i punti di forza e di debolezza suggeriti da insegnante e compagni.  L'alunno, durante le attività con soggetti esterni, partecipa in maniera produttiva.	L'alunno si orienta con sicurezza negli spazi scolastici che conosce di più. Nel descrivere il plesso inizia a riconoscere, se guidato, i punti di forza e di debolezza suggeriti da insegnante e compagni.  L'alunno, durante le attività con soggetti esterni, cerca di partecipare il più possibile.

## Allegato 6 Programmazione e documentazione di una lezione

### Programmazione della prima lezione – Cosa sappiamo della nostra scuola?

<u>Technological Pedagogical Content Knowledge<sup>1</sup></u>		
<i>Presentazione</i>		
<p>Tempi: 2 ore</p> <p>Domanda chiave di riferimento: com'è strutturato lo spazio scolastico?</p> <p>Ambito di riferimento: spazio</p> <p>Modalità didattica: facilitazione maieutica</p>		
<p style="text-align: center;"><i>Pedagogical Knowledge<sup>2</sup></i></p> <p>Modello product-oriented.</p> <p>Metodi attivi.</p>	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>	
	<p>- Sapere: conoscere le caratteristiche dello spazio scolastico; conoscere il concetto di ambiente accessibile e le tematiche connesse ad esso.</p> <p>- Saper fare: saper raccogliere informazioni sullo spazio circostante.</p> <p>- Saper essere: sviluppare curiosità verso lo spazio che ci circonda.</p>	<i>Content Knowledge</i>
	<i>Technological Pedagogical Knowledge<sup>2</sup></i>	<i>Technological Content Knowledge<sup>2</sup></i>
	<p><i>Format:</i> laboratorio disciplinare.</p>	<p>Strategie: apprendimento attivo e cooperativo.</p> <p>Tecniche di analisi.</p>
	<i>Technological Knowledge</i>	
	Strumenti:	
		<p>Contenuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valutazione e autovalutazione iniziali.</li> <li>- Rilevazione delle preconoscenze.</li> <li>- Brainstorming sulle caratteristiche di una scuola primaria.</li> <li>- Realizzazione di una griglia di osservazione.</li> </ul>

<sup>1</sup> (Mishra & Koehler, 2006)

<sup>2</sup> (Messina & De Rossi, 2015)



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- questionario per la valutazione e per l'autovalutazione;</li> <li>- LIM per la mappa delle preconoscenze;</li> <li>- esempio di griglia di osservazione e analisi dello spazio scolastico.</li> </ul>			
<u>Programmazione in 5 fasi</u>			<u>Universal Design for Learning<sup>1</sup></u>			
			<i>Coinvolgimento</i>	<i>Rappresentazione</i>	<i>Azione ed Espressione</i>	
<i>Sintonizzazione</i>	15 minuti	Aula	<input type="checkbox"/> Attirare interesse <input type="checkbox"/> Sostenere sforzo e persistenza <input checked="" type="checkbox"/> Autoregolazione	<input type="checkbox"/> Percezione <input checked="" type="checkbox"/> Linguaggio e simboli <input checked="" type="checkbox"/> Comprensione	<input type="checkbox"/> Azione fisica <input checked="" type="checkbox"/> Espressione e comunicazione <input checked="" type="checkbox"/> Funzioni esecutive	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentazione dell'intervento.</li> <li>- Somministrazione del questionario di (auto)valutazione.</li> </ul>		Questionario di (auto)valutazione.				
<i>Lancio dell'attività</i>	15 minuti	Aula	<input checked="" type="checkbox"/> Attirare interesse <input checked="" type="checkbox"/> Sostenere sforzo e persistenza <input checked="" type="checkbox"/> Autoregolazione	<input checked="" type="checkbox"/> Percezione <input checked="" type="checkbox"/> Linguaggio e simboli <input type="checkbox"/> Comprensione	<input checked="" type="checkbox"/> Azione fisica <input checked="" type="checkbox"/> Espressione e comunicazione <input checked="" type="checkbox"/> Funzioni esecutive	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rilevazione delle preconoscenze sui concetti di spazio e di luogo.</li> <li>- Rilevazione di ciò che i bambini conoscono sulla scuola primaria e sul proprio plesso.</li> <li>- Creazione di una mappa digitale delle preconoscenze dei bambini.</li> </ul>		LIM.				
<i>Sviluppo della conoscenza</i>	15 minuti	Aula	<input checked="" type="checkbox"/> Attirare interesse <input type="checkbox"/> Sostenere sforzo e persistenza <input type="checkbox"/> Autoregolazione	<input type="checkbox"/> Percezione <input checked="" type="checkbox"/> Linguaggio e simboli <input checked="" type="checkbox"/> Comprensione	<input checked="" type="checkbox"/> Azione fisica <input type="checkbox"/> Espressione e comunicazione <input checked="" type="checkbox"/> Funzioni esecutive	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorming su quali sono le caratteristiche di una scuola primaria.</li> <li>- Brainstorming sulle caratteristiche del plesso.</li> </ul>		LIM.				

<sup>1</sup> (CAST, 2018)

<i>Elaborazione cognitiva</i>	15 minuti	Aula: laboratorio geografico	<input checked="" type="checkbox"/> Attirare interesse <input checked="" type="checkbox"/> Sostenere sforzo e persistenza <input type="checkbox"/> Autoregolazione	<input checked="" type="checkbox"/> Percezione <input checked="" type="checkbox"/> Linguaggio e simboli <input type="checkbox"/> Comprensione	<input type="checkbox"/> Azione fisica <input checked="" type="checkbox"/> Espressione e comunicazione <input type="checkbox"/> Funzioni esecutive
- Analisi di una griglia di osservazione dello spazio scolastico.		Esempio di griglia di osservazione.			
<i>Sintesi</i>	60 minuti	Aula: laboratorio geografico	<input type="checkbox"/> Attirare interesse <input checked="" type="checkbox"/> Sostenere sforzo e persistenza <input checked="" type="checkbox"/> Autoregolazione	<input checked="" type="checkbox"/> Percezione <input checked="" type="checkbox"/> Linguaggio e simboli <input type="checkbox"/> Comprensione	<input type="checkbox"/> Azione fisica <input checked="" type="checkbox"/> Espressione e comunicazione <input checked="" type="checkbox"/> Funzioni esecutive
- Modifica di tale griglia per renderla più funzionale all'utilizzo da parte dei bambini stessi: ad ogni tavolo viene assegnata un'area; ogni tavolo deve scrivere almeno 5 domande aperte per ciascuna zona. - Gli si consegna un esempio di scheda e provano a descrivere la scuola come la ricordano. - Rivedono le 5 domande aperte - Se avanza tempo: fargli rappresentare la scuola.		LIM e file digitale della griglia di osservazione usata come esempio.			

### *Stralcio del diario di bordo della prima lezione*

*La progettazione della lezione ed eventuali modifiche in corso d'opera*

<i>Sintonizzazione</i>	15 minuti
- Presentazione dell'intervento. - Somministrazione del questionario di (auto)valutazione.	
<i>Lancio dell'attività</i>	15 minuti
- Rilevazione delle preconoscenze sui concetti di spazio, di luogo. <del>- Rilevazione di ciò che i bambini conoscono sulla scuola primaria e sul proprio plesso.</del> - Creazione di una mappa digitale delle preconoscenze dei bambini.	
<i>Sviluppo della conoscenza</i>	15 minuti
- Brainstorming su quali sono le caratteristiche di una scuola primaria.	

- Brainstorming sulle caratteristiche del plesso 'Randi'.	
<i>Elaborazione cognitiva</i>	15 minuti
- Analisi di una griglia di osservazione dello spazio scolastico.	
<i>Sintesi</i>	60 minuti
<p>- Modifica di tale griglia per renderla più funzionale all'utilizzo da parte dei bambini stessi: ad ogni tavolo viene assegnata un'area; ogni tavolo deve <del>scrivere</del> <i>almeno 5 domande aperte</i> per ciascuna zona (oppure scrivere 10 domande aperte e poi selezionare le migliori 5). <i>Poi provano a rispondere alle 5 domande aperte scelte e in seguito decidono se vanno bene, se riformularle, se sceglierne altre ecc.</i></p> <p>- Gli si consegna un esempio di scheda e provano a descrivere la scuola così come se la ricordano.</p> <p>- <del>Rivedono le 5 domande aperte.</del></p> <p>- Se avanza tempo: fargli rappresentare la scuola.</p>	

## *Allegato 7 Prospetto iniziale delle lezioni dell'intervento didattico*

<u>Il luogo scuola</u>	
<u>Terza bozza di progettazione dell'intervento</u>	
<i>1 – Preparazione all'esplorazione</i>	Spazio Facilitazione maieutica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Somministrazione di un questionario per l'(auto)valutazione iniziale</li> <li>- Rilevazione delle preconoscenze sul concetto di luogo, di spazio</li> <li>- Brainstorming sulle caratteristiche del plesso scolastico</li> <li>- Realizzazione di una griglia di osservazione / lista di domande dello spazio scolastico</li> </ul>	
<i>2 – Esplorazione</i>	Spazio, Natura Coaching
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Feedback</i> sulle griglie</li> <li>- Utilizzo di un cartellone con una piantina per suddividere la scuola in zone</li> <li>- Suddivisione in coppie / gruppetti di lavoro, con missioni e incarichi differenti basate sulle domande della prima lezioni (oltre alla griglia hanno anche a disposizione di una piantina della scuola)</li> <li>- Esplorazione della scuola, guidata dalle griglie e dalla curiosità dei bambini, a turni</li> <li>- Raccolta delle griglie</li> </ul>	
<i>3 – Descrizione dello spazio</i>	Parole, Spazio Istruzione didattica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lettura di un testo che descrive uno spazio domestico</li> <li>- Analisi de <i>La camera di Vincent ad Arles</i> vs la foto della ricostruzione della stessa</li> <li>- Analisi di una foto di uno spazio domestico</li> <li>- A scuola: disegno o descrizione scritta di uno spazio domestico in base a come se la ricordano</li> <li>- Per casa: disegno o descrizione scritta dello stesso spazio domestico in base a come la vedono (o fotografia)</li> </ul>	
<i>4 – Riflessione sul luogo scuola</i>	Spazio Facilitazione maieutica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussione e <i>feedback</i> sui prodotti realizzati a casa</li> <li>- Raccolta dei prodotti realizzati a casa</li> <li>- Possibilità di modificare i prodotti realizzati a scuola</li> </ul>	
<i>5 – Rappresentazione del luogo scuola</i>	Disegno, Spazio Coaching
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussione sul luogo scuola (che ricordi ho associati alla scuola? L'aula è un posto che mi rende felice o triste? La palestra? Qual è un evento particolare che è successo in palestra?)</li> <li>- Rappresentazione, anche emotiva, dello spazio scolastico, utilizzando la piantina del secondo incontro</li> </ul>	
<i>6 – Pensiamo a come presentare la scuola al territorio</i>	Spazio, Disegno Facilitazione maieutica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Feedback</i> sulla rappresentazione del luogo scuola</li> <li>- Brainstorming riguardo modalità di rappresentazione dello spazio scolastico</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Scelta di cosa è importante per i bambini della scuola dell'infanzia</li> <li>- Costruzione di un prototipo, basato sulla rappresentazione precedente</li> </ul>	
<i>7 – Realizzazione della rappresentazione della scuola</i>	Disegno, Spazio Coaching
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costruzione di un modello semplificato del luogo scuola</li> </ul>	
<i>8 - Portiamo la nostra rappresentazione nel digitale!</i>	Cittadinanza Coaching
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trasposizione della rappresentazione del luogo scolastico in digitale</li> </ul>	
<i>9 – Presentiamo la scuola ai bambini della scuola dell'infanzia</i>	Cittadinanza Facilitazione maieutica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizzazione di prodotti digitali per la scuola dell'infanzia</li> </ul>	
<i>10 - Verifica</i>	Tutti gli ambiti Facilitazione maieutica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cerchiamo di capire cosa abbiamo imparato, cosa potevamo fare meglio e poniamoci degli obiettivi per il futuro</li> <li>- Valutazione e autovalutazione sommativa</li> </ul>	



## Scheda sulla descrizione soggettiva

Università degli Studi di Padova

A.A. 2021/2022

Scienze della Formazione Primaria

### La mia camera

Data:

Nome:

Consegna: individua e cerchi di ROSSO gli aggettivi riferiti alla CAMERA (o alla stanza) e di BLU quelli riferiti agli OGGETTI o ai MOBILI.

La mia camera è molto piccola: c'è a malapena spazio per il letto e per un tavolino. Non ho neanche un comodino vero e proprio: sono costretto ad usare una delle due sedie presenti. Meglio così, perché queste due sedie sono parecchio scomode, anche se sopra vi ho messo un cuscino verde. Almeno è abbastanza luminosa, grazie ad una grande finestra che lascia entrare molta luce nella stanza.

Il letto è di un legno chiaro molto leggero ma non molto solido. Almeno ho avuto la buona idea di mettere una coperta rossa sopra le lenzuola gialle: in questo modo la camera sembra essere più accogliente, e io non soffro il freddo la notte. Ho cercato anche di rallegrare un po' le pareti blu della stanza: sopra il letto ho messo un mio autoritratto, uno dei miei più riusciti, e un ritratto del mio postino, Camille, un caro amico. Dietro al letto ho invece montato un attaccapanni, dove mettere i vestiti che utilizzo quando dipingo, e ho appeso un altro quadro: vi ho disegnato una bellissima giornata che ho passato con il mio amico Paul poco tempo fa.

Dall'altra parte della stanza, vicino alla porta del bagno, c'è un piccolo tavolino: le sue dimensioni mi permettono di utilizzarlo solamente per farmi la barba al mattino. Preferisco radermi in camera piuttosto che in bagno perché così posso guardare fuori dalla finestra e godermi il paesaggio: si tratta di una mia *routine* che mi piace molto.

Tutto sommato, forse devo ricredermi: è vero che la camera è piccola, però è anche ospitale, rilassata e, alla fine dei conti, è la mia camera.

- V.V.G.

Tirocinio del V anno

Intervento didattico

Enrico Forcher (1168946)

Università degli Studi di Padova

A.A. 2021/2022

Scienze della Formazione Primaria

1) Riporta qua sotto i 7 aggettivi utilizzati per descrivere la CAMERA (o stanza):

---

---

---

---

---

---

---

2) Riporta qua sotto gli 8 aggettivi utilizzati per descrivere GLI OGGETTI o I MOBILI:

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Riporta qua sotto chi o cosa è raffigurato nei tre dipinti:

---

---

---

---

4) Riporta qua sotto l'abitudine associata al tavolino e alla finestra e il ricordo associato al dipinto sopra l'attaccapanni:

---

---

---

---

---

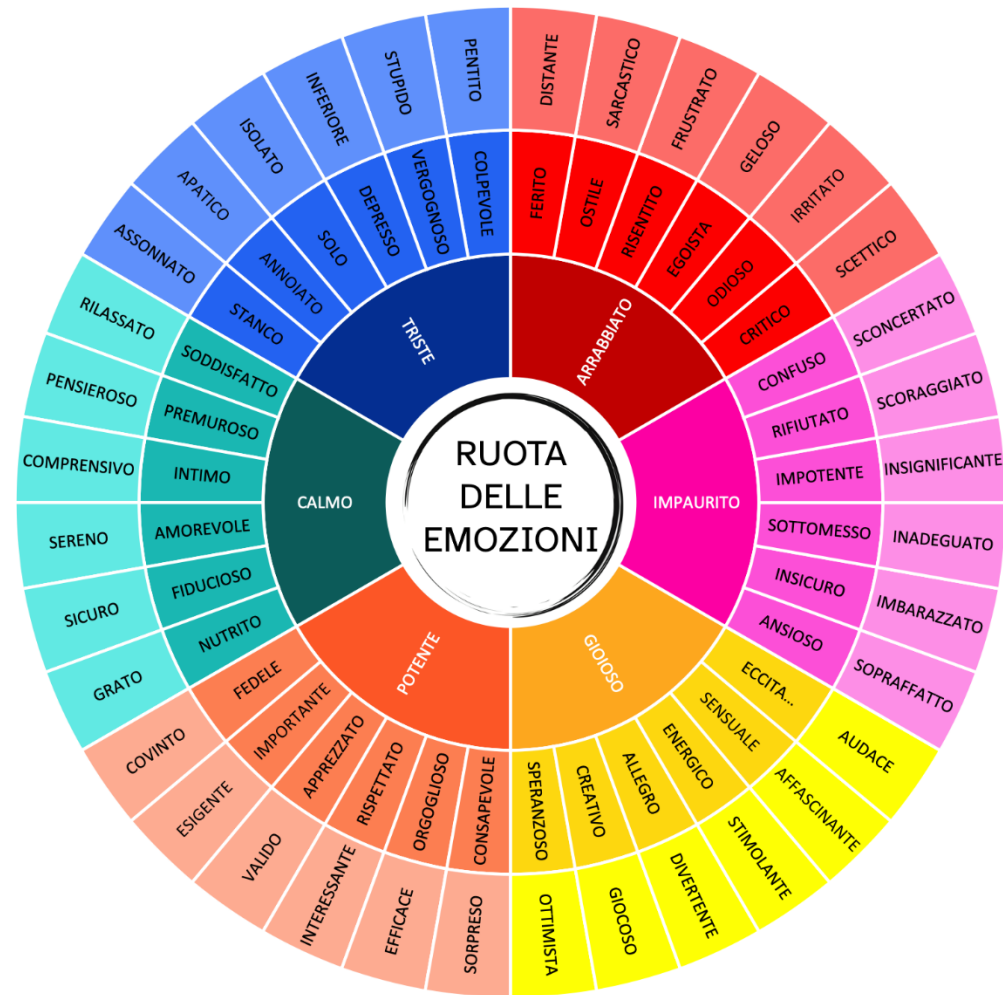
---

Tirocinio del V anno

Intervento didattico

Enrico Forcher (1168946)

Ruota delle emozioni<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Riadattata dal profilo Facebook della dott.ssa Mariangela Gentile (psicologa)



## Allegato 9 Diario di bordo della prima lezione

Studente	Enrico Forcher
Data e orario	1° febbraio 2022
Scuola	Scuola Primaria 'F. Randi' di Padova
Sezione	IV A

### Prima

*Riflessioni anticipatorie (aspettative, incertezze) e preparazione dei materiali*

Finalmente inizio, 3 settimane dopo ciò che era stato previsto ma non importa. L'ho scoperto un po' all'ultimo, quindi mi è salita un po' d'ansia improvvisa, però sono anche felice sia di iniziare che di tornare a scuola. Per fortuna avevo già programmato e preparato tutto quello che potevo preparare tre settimane fa, quindi non ho avuto molto lavoro da fare in questi giorni. Anzi, sarà più difficile recuperare le idee che avevo in mente ma che non ho segnato. Questo è forse stato un errore, ma in caso di poco conto.

L'ansia credo sia anche dovuta al fatto che queste prime due lezioni sono abbastanza complesse, specie la seconda. Questo è anche il principale motivo per cui ho voluto che tornasse la mentore prima di iniziare: poter contare sul suo supporto sarà fondamentale mentre riprendo un po' il ritmo della didattica – è comunque da giugno che non insegno!

Sono anche preoccupato dei materiali, poiché li ho dovuti preparare io e quindi non li ho mai sperimentati. Spero vadano bene: sono preoccupato soprattutto per la scheda di autovalutazione, più che altro perché non posso spiegarla troppo senza inficiare i risultati. L'esempio di scheda di osservazione, invece, è solamente una traccia, quindi se anche non è perfetta non importa.

L'altro giorno la mentore mi ha anche chiesto se dire o meno ai bambini che sono in DAD di collegarsi oppure no. Ero tentato da risponderle di no sia per facilitare il mio lavoro, sia perché non volevo costringere i bambini a collegarsi anche al pomeriggio (solitamente si collegano solo la mattina). Poi però guardando il programma ho visto che la prima ora di lezione era fattibile anche in DDI, quindi ho proposto alla mentore il compromesso di farli collegare solo per la prima ora, e lei ha accettato.

Sono comunque felice, tutto sommato, di quello che ho programmato: penso di poterlo gestire e che sia giusto per le tempistiche. Ho anche pensato a cosa fare se, comunque, rimane del tempo o se invece siamo stretti, quindi ottimo anche per quello. Speriamo vada tutto bene, ma credo di sì.

Come al solito l'ansia mia più grande non è tanto il fare errori, quanto il fare errori davanti ad un'altra maestra, ma supererò anche questa.

### Pianificazione e riprogettazione

*La progettazione della lezione ed eventuali modifiche in corso d'opera*  
Vedi Allegato 6.

### Dopo

*Considerazioni e riflessioni*

Subito prima dell'inizio della lezione, mentre trasportavo la programmazione nel taccuino, mi sono reso conto di non aver effettivamente pensato ad una valutazione diagnostica oggettiva. Una volta in classe, però, ho deciso di riciclare alcune attività in maniera tale da dare la possibilità ai bambini di realizzare dei prodotti valutabili. In particolare, nella fase di sintesi, ho deciso che i bambini, invece di scrivere 10 domande aperte, selezionarne 5, compilare un'altra griglia e poi rivedere le 5 domande, avrebbero invece risposto alle 5 domande scelte e in base alle risposte rivedere le domande; solo in seguito avrebbero compilato la griglia, che sarebbe quindi diventata la valutazione oggettiva.

Credo che questo fatto dimostri come le esperienze di tirocinio e lavorative dell'anno scorso mi siano servite a sviluppare comunque quel senso di sicurezza nelle mie competenze per permettermi di, anche quando mi rendo conto di aver sbagliato qualcosa nella programmazione, improvvisare senza considerarlo come un errore. Anzi: in alcuni casi è meglio non essere troppo pronti, perché il rischio di un'eccessiva preparazione è la rigidità, mentre in didattica bisognerebbe sempre essere il più flessibili possibili.

Rivedendo l'attività mi ero reso conto che era un po' dispersiva, timore che si è confermato. Vi era un itinerario da seguire (dal concetto di spazio e luogo allo spazio scuola, da come esplorare lo spazio scuola a come esplorare lo spazio Randi), ma le attività erano un po' troppo caotiche nell'organizzazione: dal compilare un questionario a un primo brainstorming, poi un altro

brainstorming, poi analizzare delle griglie, realizzare una griglia, compilare un questionario e poi fare un disegno. Probabilmente sarebbe stato meglio semplificare un po' la lezione e concentrarsi su qualcosa di più specifico. C'è però anche da dire che si tratta comunque della prima lezione di un intervento didattico abbastanza lungo, quindi credo che un po' di dispersività fosse inevitabile.

In generale, comunque, ritengo che sia andata abbastanza bene, nonostante la dispersività. I bambini sono stati fantastici, anche se noto che molti di loro faticano un po' a intervenire in autonomia: devo stare quindi attento a non dare sempre la parola agli stessi, ma stimolare – nel rispetto, comunque, della loro autonomia – anche chi sarebbe più timido. C'è anche stato solo un momento di confusione, ed era comunque durante il lavoro di gruppo quindi era normale: in più, a fine lezione la maestra gli ha chiesto cosa pensassero di aver fatto bene e cosa male e loro erano più consapevoli della confusione – che comunque, ripeto, secondo me era pure poca. Devo ancora guardare bene il feedback della maestra, ma mi ha già anticipato che mi ha suggerito di provare a dare per intero la consegna dell'attività per i lavori di gruppo, così che quando i bambini più veloci la finiscono non si mettono a fare altro (disegnare, leggere o andare in giro), ma hanno già qualcosa da fare. Non era qualcosa a cui avevo pensato, forse perché abituato a *setting* dove sono presenti solo gli stimoli dell'attività proposta dall'insegnante, e a cui sicuramente presterò attenzione in futuro.

*Allegato 10      Analisi SWOT*  
*Analisi SWOT pre-intervento didattico*

<u>Punti di forza</u>	<u>Punti di debolezza</u>
<p style="text-align: center;"><i>Studente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forte motivazione e interesse riguardo l'ambito tematico.</li> <li>- Maggior sicurezza nelle proprie capacità rispetto agli anni precedenti.</li> <li>- Capacità riflessive adeguate.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Project Work</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Progettazione flessibile e in grado di rispondere alle richieste degli alunni.</li> <li>- Ottica inclusiva come fondamento della programmazione.</li> <li>- Risultato di una negoziazione con tutti i soggetti coinvolti.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Soggetti coinvolti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilità a collaborare da parte della tutor del tirocinante.</li> <li>- Intraprendenza degli alunni della classe.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Contesto di realizzazione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente di apprendimento basato sul metodo 'senza zaino'.</li> <li>- Frequente ricorso alla didattica attiva e laboratoriale.</li> <li>- Presenza di una lim.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Studente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competenze di gestione del gruppo classe potenzialmente non adeguate alle metodologie previste.</li> <li>- Poca esperienza nell'ambito della valutazione.</li> <li>- Difficoltà a capire cosa è adatto ai bambini.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Project Work</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Troppo ambizioso, con troppi obiettivi.</li> <li>- Non negoziato con genitori o funzioni strumentali.</li> <li>- Non presente un eventuale sviluppo in dad dell'intervento.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Soggetti coinvolti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca partecipazione da parte dei genitori.</li> <li>- Presenza di un bambino che vive in maniera negativa l'ambiente della classe.</li> <li>- Poca esperienza nella co-conduzione da parte dell'insegnante di sostegno.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Contesto di realizzazione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Restrizioni sanitarie che impediscono la possibilità di svolgere certe attività.</li> <li>- Assenza di una connessione internet abbastanza stabile da poter effettuare videochiamate.</li> <li>- Plesso ampio e potenzialmente dispersivo da far esplorare in autonomia.</li> </ul>
<u>Opportunità</u>	<u>Minacce</u>
<p style="text-align: center;"><i>Soggetti esterni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppo territoriale di tirocinio indiretto ricco di risorse ed esperienza.</li> <li>- Istituto S.P.E.S. consapevole del valore formativo e pedagogico della proposta.</li> <li>- Coordinatrice del Centro Infanzia 'Regina Elena' interessato al progetto e disposto a essere coinvolto.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Contesti esterni</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Soggetti esterni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rifiuto da parte dei genitori dei bambini di scuola primaria o della segreteria alla realizzazione di prodotti digitali video.</li> <li>- Visione dei prodotti digitali da parte dei bambini di scuola dell'infanzia su dispositivi poco funzionali (smartphone, tablet, laptop).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Contesti esterni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rischio di lockdown.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenza al Centro Infanzia 'Regina Elena' di bambini interessati sia alla 'Randi' che ad altre scuole primarie.</li> <li>- Spazi digitali come Genially<sup>1</sup> adatti agli scopi del progetto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assenza al centro infanzia di dispositivi funzionali alla visione dei prodotti digitali realizzati dai bambini della scuola primaria.</li> </ul>
--	---

*Analisi SWOT post-intervento didattico*

<u>Punti di forza</u>	<u>Punti di debolezza</u>
<i>Studente</i>	<i>Studente</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sicure competenze di conduzione per la realizzazione dell'intervento.</li> <li>- Forte motivazione durante tutto il percorso.</li> <li>- Flessibilità di fronte agli interessi e ai bisogni emersi dagli studenti.</li> <li>- Adeguata documentazione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca preparazione nella valutazione.</li> <li>- Errori nella progettazione che hanno causato incertezza nella direzione da dare al percorso.</li> <li>- Difficoltà nel rendere interessanti certi temi.</li> </ul>
<i>Intervento didattico</i>	<i>Intervento didattico</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raggiunti gli obiettivi in merito allo sviluppo di competenze nel rappresentare un luogo.</li> <li>- Utilizzo di diverse metodologie e strumenti per adattarsi a quanti più stili cognitivi possibile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcune attività sono risultate poco coinvolgenti.</li> <li>- Non sono stati raggiunti gli obiettivi riguardanti il distinguere soggettivo e oggettivo.</li> <li>- Alcuni alunni non sono stati sufficientemente inclusi.</li> <li>- Poca adattabilità alla DDI.</li> </ul>
<i>Soggetti coinvolti</i>	<i>Soggetti coinvolti</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilità della mentore a collaborare.</li> <li>- Alunni coinvolti e responsabilizzati in merito alle tematiche relative alla continuità.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca coinvolgimento e comunicazione con i genitori e con il resto della scuola e dell'I.C.</li> <li>- Alcuni alunni hanno partecipato in maniera molto discontinua, altri in modo passivo.</li> </ul>
<i>Contesto di realizzazione</i>	<i>Contesto di realizzazione</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente di apprendimento basato sul metodo SZ e quindi adatto ad una didattica attiva, laboratoriale e collaborativa.</li> <li>- Similitudini fra la didattica già attuata in classe e quella condotta durante l'intervento didattico.</li> <li>- Presenza di una LIM per la condivisione di immagini e video.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivi tecnologici poco adatti alla DDI.</li> <li>- Ambiente di apprendimento poco flessibile.</li> </ul>
<u>Opportunità</u>	<u>Minacce</u>
<i>Soggetti esterni</i>	<i>Soggetti esterni</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gli alunni che andranno dal Centro Infanzia 'Regina Elena' alla 'Randi'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non vi sarà modo, per gli alunni del centro infanzia e della scuola primaria che hanno partecipato all'intervento, di conoscersi.</li> </ul>

<sup>1</sup> genial.ly

<p>conosceranno i bambini che hanno realizzato la mappa del luogo scuola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Istituto S.P.E.S. diffonderà la mappa del luogo scuola anche ad altre scuole dell'infanzia.</li> <li>- Condivisione all'interno del gruppo di tirocinio indiretto di ciò che si è imparato.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Contesti esterni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il Centro Infanzia 'Regina Elena' utilizzerà la mappa digitale del luogo scuola anche con i futuri alunni interessati alla scuola 'Randi'.</li> <li>- Riflessione condivisa con il centro infanzia e con l'Istituto S.P.E.S. su ciò che ha funzionato e cosa no di questa esperienza di continuità.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperienza di continuità che rimarrà confinata al rapporto 'Regina Elena' – 'Randi'.</li> <li>- Mancanza di opportunità per condividere e riflettere insieme al gruppo di tirocinio indiretto.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Contesti esterni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mancanza di strumenti adatti o di interesse da parte di insegnanti e/o genitori comporterà l'abbandono della mappa del luogo scuola.</li> <li>- Mancanza di comunicazione su come migliorare la continuità fra il Centro Infanzia 'Regina Elena' e la Scuola Primaria 'Randi'.</li> </ul>
--	---