



Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

EDUCARE AL PAESAGGIO

Itinerari didattici per promuovere la cura dei luoghi

Relatore: Lorena Rocca

Laureanda: Sofia Collicelli
Matricola: 1202265

Anno accademico: 2023/2024

INDICE

| | |
|---|------------|
| INTRODUZIONE..... | 3 |
| CAPITOLO 1: FONDAMENTI TEORICI DELL'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO..... | 5 |
| 1.1 Verso un nuovo concetto di geografia..... | 5 |
| 1.2 I Paradigmi della Geografia e l'approccio Umanista..... | 8 |
| 1.2.1 La metafora delle cinque porte della geografia..... | 11 |
| 1.3 Il luogo..... | 16 |
| 1.3.1 Il senso del luogo..... | 18 |
| 1.4. Il paesaggio..... | 27 |
| CAPITOLO 2: ANALISI DEL PROGETTO “IN20AMO IL PAESAGGIO”..... | 33 |
| 2.1 Il progetto..... | 33 |
| 2.1.1 La Mappa del Paesaggio di domani..... | 37 |
| 2.2 Intervista a Sara Bin..... | 45 |
| 2.3. La Convenzione Europea del Paesaggio..... | 63 |
| 2.3.1 La storia della Convenzione e i paesi aderenti..... | 64 |
| 2.3.2 La struttura della Convenzione: i principi e gli articoli..... | 65 |
| 2.3.3 I principi operativi della Convenzione..... | 72 |
| 2.3.4 La convenzione Europea del paesaggio e le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012..... | 76 |
| CAPITOLO 3: SFIDE DIDATTICHE PER L'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO..... | 79 |
| 3.1 Sfida didattica : Una pineta per tutti..... | 79 |
| 3.2 Sfida didattica: Parco Quattro stagioni..... | 85 |
| 3.3 Sfida didattica: Vivi-amo la fornace..... | 91 |
| 3.4 Educare al paesaggio: un focus sul mio territorio..... | 95 |
| CONCLUSIONI..... | 105 |
| BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA..... | 109 |
| FONTI NORMATIVE..... | 115 |

INTRODUZIONE

Nel decidere il tema della mia tesi, ho ripensato ai corsi universitari che mi hanno dato maggiore soddisfazione. Tra questi, il corso di Fondamenti e didattica della geografia della professoressa Lorena Rocca nell'anno accademico 2022/2023 ha avuto un impatto significativo. I ricordi positivi di questo corso e le attività sullo sviluppo dell'attenzione verso il luogo, base del progetto di Soundsostenibility, insieme al ricordo della mia insegnante di geografia alla scuola primaria, mi hanno orientato verso questa disciplina. Ritengo che la geografia sia una disciplina particolarmente adatta all'uso di metodologie didattiche imprescindibili per me: laboratorialità, didattica attiva ed esperienziale, didattica cooperativa, trasversalità e multidisciplinarietà, valorizzazione della dimensione emotiva dell'apprendimento, didattica inclusiva, uso delle tecnologie e realizzazione di progetti sistemici in collaborazione con enti e realtà locali.

Spinta da queste motivazioni, ho contattato la prof.ssa Rocca e nel corso dei miei colloqui con lei è cresciuto il mio interesse per il tema dell'educazione al paesaggio, centrale per una nuova didattica della geografia. Le concezioni innovative riguardo al paesaggio, oggetto di questa tesi, stentano ad affermarsi e a diffondersi anche nella scuola, ancora oggi ancorata alla visione ottocentesca di bel paesaggio. Questo mio lavoro vuole essere un'approfondita riflessione teorica su questa tematica, ma anche uno stimolo concreto per gli insegnanti e la comunità tutta per un rinnovamento ed un ampliamento di prospettiva riguardo al paesaggio e all'educazione ad esso, volta a stimolare negli alunni un sentimento per il luogo attraverso un legame emotivo e a sensibilizzare all'importanza di prendersi cura del paesaggio. Il concetto di cura è a me caro, e si collega al concetto di cultura. Le parole "cura" e "cultura" condividono la stessa radice latina "colere", che significa coltivare, prendersi cura. Questo legame etimologico ci ricorda che prendersi cura, in questo caso dell'ambiente, non è solo un dovere pratico, ma anche un atto di profondo valore culturale. La cura dei luoghi, in questo senso, diventa un'espressione di cultura, che si manifesta nel rispetto e salvaguardia del paesaggio e nella responsabilità collettiva. La cura dei luoghi è un

dovere che spetta a tutti; in un'epoca segnata da sfide ambientali sempre più pressanti, riscoprire il legame tra cura e cultura diventa un'urgenza. Educare al paesaggio significa coltivare la nostra cultura geografica, investendo nel presente e nel futuro. È un atto di responsabilità verso noi stessi e verso le generazioni future. Nell'elaborato centrale è il concetto di paesaggio, inteso come tutti gli spazi vissuti, come configurazione di territorio (Gianluca Turco), cioè quel carattere non estetico ma vitale che parla delle popolazioni. Quindi, nell'ottica di un'esigenza di educazione al senso del luogo e di sensibilizzazione alla cura del paesaggio, ho scelto di esporre e analizzare il progetto "In20amo il Paesaggio", che nasce nel 2020 per festeggiare i 20 anni della Convenzione Europea del Paesaggio e ha come obiettivo quello di cambiare lo sguardo dei soggetti che vivono i luoghi. La Convenzione è un documento di fondamentale importanza per questo tema, e, tra i vari obiettivi, pone al primo posto l'importanza della formazione. "In20amo il Paesaggio" parte proprio da questo, dalla formazione dei docenti e degli alunni, attraverso attività esperienziali. All'interno dell'elaborato verranno anche narrate e analizzate alcune sfide didattiche realizzate da alcune classi del Veneto che hanno preso parte al progetto e si sono messe in gioco per progettare il paesaggio futuro prendendosi cura di quello presente.

CAPITOLO 1: FONDAMENTI TEORICI DELL'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO

1.1 Verso un nuovo concetto di geografia

La geografia studia le caratteristiche della Terra e i suoi fenomeni naturali, analizzando la distribuzione spaziale degli elementi fisici e umani e le loro interazioni. Si divide in due rami principali: la geografia fisica, che si concentra sui processi naturali come il clima, la geomorfologia, l'idrologia e la biogeografia, e la geografia umana, che esamina gli aspetti sociali, culturali, economici e politici dello spazio. Fin dai tempi antichi, la geografia ha avuto un ruolo fondamentale nel comprendere il mondo, contribuendo alla scoperta di nuove terre e alla comprensione delle dinamiche territoriali. Con l'avvento delle tecnologie moderne, come i sistemi informativi geografici (GIS) e il telerilevamento, la geografia ha ampliato il proprio campo di applicazione, fornendo strumenti avanzati per l'analisi spaziale e la gestione del territorio. La geografia è essenziale per affrontare le sfide globali contemporanee, come i cambiamenti climatici, la sostenibilità ambientale, l'urbanizzazione e le migrazioni. Attraverso un approccio integrato e multidisciplinare, tale scienza offre una prospettiva unica per comprendere le complesse interazioni tra l'uomo e l'ambiente, promuovendo una gestione responsabile e consapevole delle risorse del nostro pianeta.

La disciplina della geografia, nel corso dei secoli, ha subito notevoli trasformazioni concettuali. Inizialmente l'ambito di ricerca di questa scienza si concentrava prevalentemente sulla descrizione dei paesaggi, sulla mappatura delle terre inesplorate e sull'analisi delle risorse naturali, rimanendo ancorata a una prospettiva oggettiva e descrittiva. Successivamente, con l'avvento del positivismo scientifico nel 19° secolo, la geografia si affermò come una disciplina rigorosa e sistematica, basata sulla raccolta di dati empirici e sull'osservazione diretta. Questo approccio contribuì a consolidare la geografia fisica, che si occupava principalmente di fenomeni naturali come il clima, i rilievi, i corsi d'acqua e la vegetazione, attraverso

metodologie scientifiche precise e quantitative. Conseguentemente anche l'approccio didattico di tale disciplina si orientò verso una maggiore scientificità introducendo metodi empirici e osservativi. La didattica della geografia adottò così un modello più analitico, promuovendo l'uso delle mappe, delle statistiche e delle osservazioni dirette sul campo. Questo periodo vide l'introduzione di strumenti didattici quali atlanti, carte tematiche e rilievi topografici, che facilitarono una comprensione più sistematica delle caratteristiche fisiche e climatiche del pianeta.

In seguito, negli anni '60 del '900, la disciplina subì un importante cambiamento paradigmatico con l'introduzione della geografia umanista, che verrà approfondita più nel dettaglio nel paragrafo successivo. Questo nuovo approccio, influenzato da correnti filosofiche fenomenologiche ed esistenzialiste, si focalizza sulla soggettività e sulle esperienze individuali delle persone nei confronti dei luoghi che abitano. David Lowenthal e Yi-Fu Tuan furono tra i pionieri di questo movimento, ponendo l'accento sull'importanza delle percezioni, dei sentimenti e delle rappresentazioni culturali nello studio geografico. Tuan pone la centralità sul senso del luogo, sottolineando il legame emotivo e simbolico che gli individui sviluppano nei confronti degli spazi vissuti. Ovviamente, la rivoluzione concettuale portata dalla geografia umanista influenzò anche la didattica. Si passò da un approccio descrittivo e quantitativo a uno maggiormente qualitativo e soggettivo, focalizzato sulle esperienze personali degli studenti e sulle loro percezioni dei luoghi con l'obiettivo di sviluppare appunto un senso del luogo e promuovere una maggiore consapevolezza ambientale e culturale. Secondo quanto riportato nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, l'intento principale della geografia è quello di formare degli individui responsabili del proprio spazio di vita, ossia dei veri e propri "cittadini del mondo" (MIUR, 2012, p. 76). Il primo passo è quindi quello di conferire particolare attenzione alle modalità con cui gli esseri umani si pongono in rapporto con l'ambiente naturale, si prendono cura del proprio spazio vissuto e provano nei confronti di quest'ultimo un senso di attaccamento. Proprio "questo è l'elemento di fondo dell'educazione geografica: sviluppare delle relazioni con i luoghi, costruendo una conoscenza che è insieme sensoriale, vissuta e mediata [...]. La relazione [...] è il centro dell'educazione: la struttura intorno alla

quale i saperi, le abilità e le competenze si confrontano con l'aspetto etico e valoriale” (Giorda, 2014, p. 87). Perciò, entrando in rapporto con gli altri e con l'ambiente di vita, ha origine, si esprime e si consolida l'identità personale; ognuno infatti interagisce con lo spazio soggettivamente, con le proprie esperienze, i propri vissuti e le proprie emozioni ed instaura così dei legami affettivi esclusivi (Scarlati, 2020). Ciò significa che alla base della conoscenza geografica vi è un elemento imprescindibile, ovvero la dimensione emozionale, che riveste un ruolo centrale al fine di instaurare delle connessioni autentiche con l'ambiente esterno. Dalle relazioni che si creano tra il sé e il mondo prendono forma le emozioni e, proprio perché tali relazioni sono oggetto di studio della disciplina geografica, non possono esistere geografie sprovviste di emozioni. In realtà, “l'idea che le emozioni, i sentimenti, l'affettività, le sensazioni, gli stati d'animo abbiano a che fare col modo in cui lo spazio viene vissuto, percepito, studiato, raccontato, praticato [...] non costituisce una scoperta degli ultimi anni” (Puttilli & Santangelo, 2018, p. 227), ma sono concetti nati con l'avvento della geografia umanista.

In seguito, soprattutto dagli anni '80 del '900 in poi, la geografia ha iniziato a porre l'attenzione su nuove importanti tematiche come la giustizia sociale e la sostenibilità ambientale, ambiti di interesse che divennero, e sono tuttora, centrali nei curricula scolastici, promuovendo un'educazione geografica che non solo descrivesse il mondo, ma incoraggiasse anche una riflessione critica sulle dinamiche di potere, sulle disuguaglianze globali e sulla preservazione dell'ambiente. Parallelamente alla geografia umanista si sviluppò la geografia comportamentale, che combinava le teorie psicologiche con quelle geografiche per analizzare come le persone percepiscono, valutano e reagiscono ai diversi ambienti. Questo approccio contribuì a una comprensione più profonda dei processi decisionali e delle dinamiche spaziali che influenzano il comportamento umano.

Il mutamento della concezione della geografia continua tutt'oggi, con l'emergere di nuovi approcci interdisciplinari che integrano le scienze naturali e sociali con le tecnologie avanzate. La geografia digitale e la geografia dei big data rappresentano le frontiere più recenti, utilizzando strumenti come i sistemi informativi geografici (GIS) e

l'analisi spaziale per studiare fenomeni complessi in tempo reale. Questi strumenti consentono di analizzare grandi quantità di dati spaziali e temporali, aprendo nuove possibilità per la comprensione delle dinamiche urbane, dei cambiamenti climatici e della sostenibilità ambientale.

In sintesi, la geografia ha subito una trasformazione significativa, evolvendo da una disciplina descrittiva e oggettiva a un campo di studi complesso e interdisciplinare, che integra approcci umanistici, critici e tecnologici. Questa evoluzione riflette la crescente consapevolezza dell'importanza delle percezioni soggettive, delle dinamiche sociali e delle innovazioni tecnologiche nello studio dei fenomeni spaziali.

Il presente elaborato si focalizza in particolare sulla geografia umanista e quindi sul senso del luogo e sui legami emotivi e personali che i soggetti sviluppano nei confronti dei luoghi, soffermandosi sull'importanza della cura e la salvaguardia del paesaggio.

1.2 I Paradigmi della Geografia e l'approccio Umanista

Il mutamento di concezione della disciplina della geografia citato nel paragrafo precedente, può essere compreso utilizzando la "teoria dei paradigmi" di Thomas Kuhn (1978), un fisico tedesco noto per aver introdotto i concetti di "paradigma" e di "cambiamento di paradigma" per spiegare come le scoperte scientifiche progrediscono attraverso periodi di tensione. Di conseguenza, si alternano fasi di "scienza normale", in cui si verifica uno sviluppo costante delle conoscenze e una stabilizzazione del paradigma esistente, e momenti di "crisi", che portano a cambiamenti radicali all'interno delle discipline e all'affermazione di un nuovo paradigma. Nello specifico sono quattro i paradigmi che testimoniano l'evoluzione del pensiero geografico, che si sviluppa da una visione oggettiva ad una più soggettiva della geografia. Il paradigma positivista si afferma alla metà dell'800 ed è considerato come il primo paradigma in geografia; esso si basa sul concetto di determinismo geografico. Tale paradigma implica quindi che il rapporto tra uomo e natura sia unidirezionale, infatti si crede che la natura

determini i comportamenti umani e che la geografia sia da concepire come una vera e propria scienza, dal momento che è chiamata a ricercare le leggi che spiegano la regolarità dei fenomeni. Successivamente in ordine temporale prende piede il paradigma storicista che propone dei notevoli cambiamenti concettuali, basandosi sul possibilismo geografico, un concetto che suggerisce di utilizzare metodi maggiormente qualitativi e di ripensare il rapporto tra natura e uomo in un'ottica più interdipendente, poiché tra questi ultimi esiste un'influenza reciproca. In seguito, negli anni '50 del 900, si afferma un nuovo tipo di paradigma, quello neopositivista, che basa i suoi principi sul funzionalismo geografico; tale paradigma prevede di scardinare i metodi qualitativi a favore di quelli quantitativi. Inoltre, la natura viene considerata come dipendente dall'uomo, il quale la trasforma e la modifica. Infine, negli anni 60' del 900, si afferma il paradigma umanista, che sostiene che i geografi non devono limitarsi ad osservare i fenomeni con distacco, ma devono viverli. Lando (2012) spiega che i geografi, che con questo nuovo approccio diventano tutti gli esseri umani, non vogliono solo identificare la localizzazione di cose e luoghi, ma desiderano scoprire quali sentimenti ed emozioni si provano in determinate occasioni. Uno degli intenti principali della geografia umanista è investigare e interpretare i valori e i significati che gli individui attribuiscono ai loro luoghi.

Il paradigma umanista emerge in particolare nel 1961 con un articolo di David Lowenthal, uno dei principali precursori di questo nuovo approccio, che introduce il concetto delle geografie personali e incorporando così una dimensione soggettiva ed esperienziale (Lowenthal 1961 in Lando 2012). Per la geografia umanista, l'oggetto dell'analisi scientifica è quindi l'azione dell'uomo come attore attivo, che infonde pensieri, dubbi, paure, idee e speranze nei luoghi in cui vive e negli ambienti che abita. Lowenthal (1961, p. 241), incoraggia i geografi a porre attenzione a quelle che definiva come "le relazioni tra il mondo esterno e le sue immagini contenute entro le nostre teste", sottolineando così quanto sia indispensabile accantonare un punto di vista meramente oggettivo a favore di un'interpretazione maggiormente soggettiva. Inevitabilmente, l'affermazione del paradigma umanista è strettamente connessa al contesto storico-culturale degli anni '60-'80, in cui sono innumerevoli i dibattiti sui

rapporti tra le discipline umanistiche e quelle scientifiche e, al contempo, le riflessioni sulle origini e sulle caratteristiche del metodo scientifico (Lando, 2012). Gli studiosi della geografia umanista perseguono una missione ulteriore rispetto a quella tecnica e scientifica assegnatagli in passato: essi mirano a indagare ciò che si percepisce nei luoghi frequentati (Lando, 2012). La geografia diventa accessibile a tutti, poiché tale disciplina si basa sulla coscienza geografica prescientifica insita in ciascuno, rendendo ogni individuo in qualche misura un geografo (Ibidem). Relph (1976) spiega che questo nuovo approccio è principalmente fenomenologico, dal momento che tratta fenomeni che devono essere vissuti attraverso un'identità partecipante.

La geografia umanista si concentra dunque sul senso del luogo, sulla territorialità e, in generale, su tutte quelle esperienze derivanti da una conoscenza e coscienza geografica, alimentate da esperienze dirette e dalla consapevolezza degli individui riguardo al mondo in cui vivono (Ibidem). Questa disciplina si distingue per alcuni elementi caratteristici. In primo luogo, vi è il fatto geografico, ossia la realtà territoriale in cui l'uomo interagisce come testimone privilegiato (Rocca, 2019). Un altro concetto fondamentale è il senso del luogo, introdotto da Tuan (1978), che mette in evidenza la presenza di componenti percettive e culturali che si instaurano nella relazione tra l'individuo e il suo ambiente di vita. In particolare, "indica i valori simbolici e il legame emozionale che le persone stabiliscono, anche come forma di identità e di memoria collettiva, con i luoghi" (Giorda, 2014, p. 106). Esso si connota come un sentimento che permette di comprendere quale sia il proprio posto del mondo e, per tale motivo, le persone di qualsiasi età sentono la necessità di svilupparlo (Tuan, 1975). Il concetto di senso del luogo verrà trattato nello specifico in seguito (paragrafo 1.3.1). Il radicamento rappresenta il terzo elemento del paradigma umanista. Esso costituisce il presupposto essenziale per concepire il proprio luogo di vita come uno spazio di riferimento, in cui sono conservate le radici, il senso profondo e i valori attribuiti. Infine, il quarto elemento del paradigma è rappresentato dai paesaggi della mente, che sono quattro, quali: la topofilia: Tuan definisce la topofilia come "il legame affettivo tra persone e luogo o residenza o l'ambiente fisico. Diffusa come concetto, vissuta e concreta come esperienza personale [...]" (Tuan, 2012, p.19). "La parola 'topofilia' è un

neologismo utile quando può essere definita, in senso lato, comprendente tutti i legami affettivi degli esseri umani con l'ambiente materiale" (Tuan, 2012, p. 135-136). Essa quindi è il legame di amore, sicurezza e appartenenza che si instaura con i luoghi che fanno parte del proprio contesto di vita. Gli altri paesaggi della mente sono rappresentati dalla topofobia, che è il senso di estraneità al luogo; la libertà e il desiderio di viaggiare; e lo sradicamento e l'alienazione, ovvero l'assenza di un legame affettivo con il luogo. La geografia umanista, attraverso questi concetti, mira a comprendere e descrivere le complesse interazioni tra gli esseri umani e i loro spazi di vita, fornendo così un quadro approfondito e significativo delle dinamiche territoriali e delle percezioni individuali.

1.2.1 La metafora delle cinque porte della geografia

La geografia umanista quindi indaga e interpreta i significati e i valori che gli uomini attribuiscono a quelli che considerano come i propri luoghi, paesaggi e territori, i quali si connotano di senso nel momento in cui vengono sperimentati direttamente dall'individuo, entrando così a far parte del proprio sé (Lando, 2012).

A questo punto, non si può non citare la metafora delle cinque porte della geografia, che distingue dei termini spesso confusi tra loro e utilizzati come sinonimi, ma che in realtà, seppur connessi, sono contraddistinti da "una specificità geografica forte e nascondono svariate possibilità didattiche" (Rocca, 2010, p. 27). I termini in questione sono il concetto di spazio, territorio, paesaggio, luogo e ambiente. Si tratta di concetti chiave del linguaggio geografico utilizzati anche in altre discipline ma con sfumature di significato differenti (Giorda, 2014). In questo senso, sono innanzitutto gli insegnanti ad essere invitati a conoscerne le peculiarità in geografia con lo scopo, poi, di aiutare gli alunni ad esprimersi al meglio e ad acquisire un lessico appropriato. In questo modo la metafora delle cinque porte permette di approfondire i cinque termini, intesi come delle "vie di accesso che conducono a percorsi che internamente si intrecciano e che prendono avvio da un preciso punto di vista: quello geografico orientato alla storia" (Rocca, 2012, p. 9).

La prima porta è quella relativa allo spazio, il quale rappresenta l'estensione della superficie terrestre caratterizzata da attributi fisici e costituisce la materialità prima, il punto zero con il quale l'uomo si rapporta prima di dare avvio ad una progettazione sociale e di trasformarlo così in territorio (Turco, 1988). Giorda (2014) spiega che esistono dei termini strettamente connessi al concetto di spazio, ossia la *spazialità*, cioè l'insieme delle conoscenze, abilità e competenze che si acquisiscono in relazione allo spazio geografico, tra cui l'orientamento e l'essere in grado di spostarsi in modo consapevole nello spazio; la *spazializzazione*, che può essere considerata come l'abilità della mente umana di organizzare a livello spaziale i luoghi, gli eventi, i termini; lo *spazio vissuto* che indica i legami affettivi che i soggetti instaurano in relazione al proprio spazio di vita (Frémont, 2014). Gardner (1987) utilizza l'espressione "intelligenza spaziale" per indicare un tipo di intelligenza che rimane strettamente legata all'ambito concreto, alla dimensione degli oggetti e alla loro posizione nello spazio. Didatticamente è possibile potenziare tale intelligenza attraverso una didattica attiva, la quale ha l'importante compito di rafforzare il rapporto tra corpo e spazio. Al fine di sviluppare sia l'orientamento fisico e sia quello culturale (Giorda, 2006), gli insegnanti hanno il compito di proporre delle attività che siano prima di familiarizzazione e poi di consolidamento ai concetti topologici e all'abilità di riuscire a muoversi intenzionalmente nello spazio circostante (Rocca, 2012). E' richiesto quindi agli insegnanti di porre al centro le sensazioni e le emozioni che gli alunni provano nei confronti del proprio contesto di vita. Attraverso dei mediatori didattici, come la narrativa, la fotografia, ecc... è possibile connotare a livello emotivo anche luoghi lontani e difficilmente raggiungibili (Rocca, 2012). Le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012 evidenziano l'importanza di potenziare la dimensione spaziale già a partire dalla scuola dell'infanzia, offrendo ai bambini l'occasione di fare esperienza diretta con lo spazio per sviluppare l'orientamento, l'identità, il pensiero e il linguaggio.

La seconda porta della geografia è relativa al concetto di territorio, cioè lo spazio antropizzato e la risultante dell'agire umano (Rocca, 2012). All'interno di un territorio si possono osservare i valori e i miti proiettati su di esso da una determinata società. Tale

termine è legato alla *territorializzazione*, ossia al processo con il quale l'uomo riesce ad impossessarsi dello spazio naturale. Questo processo si basa su tre momenti: la "denominazione", cioè l'atto di conferire un nome agli oggetti che sono presenti nello spazio geografico; la "reificazione", che è l'atto di trasformare materialmente gli spazi costruendo opere; e la "strutturazione", ossia stabilire regole e funzioni con l'obiettivo di organizzare al meglio lo spazio (Turco, 1988). A livello didattico, risulta quindi centrale educare gli alunni al territorio a partire dalla dimensione locale, non limitandosi solamente ad una mera osservazione, ma cogliendone le caratteristiche specifiche grazie all'incontro con gli abitanti stessi, considerati dei veri e propri testimoni privilegiati (Ibidem). Le Indicazioni Nazionali trattano analiticamente questa seconda porta della geografia, evidenziando l'importanza quindi educare al territorio considerando quest'ultimo come un vero e proprio ambiente di apprendimento, uno spazio educativo, un mediatore culturale che permette agli studenti di esercitare le proprie competenze di cittadinanza attiva, imparando a riconoscere le potenzialità e i rischi presenti al suo interno. Le Indicazioni Nazionali, nello spazio dedicato ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e agli obiettivi di apprendimento, evidenziano l'importanza di saper riconoscere le connessioni e i legami che esistono tra gli elementi all'interno di un sistema territoriale. L'invito è quindi quello di estendere l'apprendimento anche al di là delle pareti scolastiche, realizzare attività "sul campo", sul territorio, poiché solo in questo modo la scuola si può connettere con esso, riuscendo a sviluppare nei bambini maggiore consapevolezza, autonomia e spirito critico. A tal proposito, attraverso l'educazione geografica è possibile far riflettere gli alunni circa quanto l'uomo sia riuscito a trasformare il territorio stesso in relazione ai propri scopi (MIUR, 2012). Il territorio inoltre è un concetto di interesse di altre discipline, come quella artistica e storica. Esso infatti può essere inteso anche come territorio patrimoniale, contenente dei beni con un valore specifico, che necessitano quindi di salvaguardia. La pratica della valorizzazione prevede nella comunità abitante il territorio, lo sviluppo di una coscienza di luogo, definibile come la consapevolezza e ricavata da un percorso di trasformazione culturale degli abitanti, "del valore patrimoniale dei beni comuni territoriali, in quanto elementi

essenziali per la riproduzione della vita individuale e collettiva, biologica e culturale” (Magnaghi, 2010, p. 133). La coscienza del territorio determina la convinzione che “il luogo [...] appartiene a chi se ne prende cura: appartiene perciò a chi è portatore di interessi collettivi per la salvaguardia e la valorizzazione dei beni comuni, [...] i valori del luogo sono percepiti da un insieme di soggetti come valori alternativi al mondo dell’omologazione mercificata della produzione e del consumo” (Magnaghi, 2010, p. 135). Questa si traduce nell’attivazione della cura; Magnaghi (2010) spiega che è di estrema importanza affinare le capacità di distinguere le trasformazioni coerenti con la tutela e la valorizzazione delle risorse patrimoniali locali da quelle distruttive. Sia che il territorio venga utilizzato come risorsa, sia che lo si conservi per le generazioni future, il suo trattamento deve essere attivo: deve avere cioè i caratteri della cura, per non distruggerne il valore di esistenza. Se l’uso contrasta con la cura, o la conservazione non prevede una manutenzione, si ha la decadenza del patrimonio territoriale e, con esso, della risorsa territoriale. Applicare un trattamento attivo significa favorire e richiedere la partecipazione sociale, intesa come “ricerca di senso dello stare insieme, della ricostruzione dello spazio pubblico, del riconoscimento dei beni comuni, dello sviluppo della cittadinanza attiva” (Magnaghi, 2010, p. 122). Il territorio però è da intendere come neo-ecosistema prodotto dall’uomo, bisognoso di cure e trasformazioni per restare in vita come territorio. In caso contrario la conseguenza sarebbe quella di un ritorno alla natura, se privato delle azioni territorializzanti dell’uomo (Magnaghi, 2010).

Proseguendo, la terza porta della geografia, definita anche dalle Indicazioni Nazionali (2012), è relativa al paesaggio. Il paesaggio viene concepito come il “contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura” (Indicazioni Nazionali, 2012, pag. 46): una realtà percepita che comprende quindi anche elementi immateriali. Una didattica sul paesaggio si traduce pertanto in un’attenzione ai sentimenti, all’immaginazione e al richiamo di esperienze sia dirette che indirette (Castiglioni, 2002). Immergere gli alunni nel paesaggio attraverso diverse modalità consente di sviluppare in loro curiosità, essendo stimolati da un punto di vista

perceptivo attraverso l'implicazione dei cinque sensi. Il concetto di paesaggio e di educazione al paesaggio verrà analizzato nel dettaglio in seguito nell'elaborato.

Arriviamo quindi all'esplorazione della quarta porta della geografia, quella relativa al luogo. Pozzi (2015) definisce il luogo come qualcosa che ha a che fare con la memoria, le emozioni e con il desiderio, [...] una trama intessuta di rapporti." Il luogo "non è solamente un fatto da spiegare nella più ampia struttura dello spazio, ma è pure una realtà che deve essere chiarita e compresa dalle prospettive delle persone che gli hanno dato significato" (Tuan, 1978, p. 92). Si tratta quindi di uno spazio vissuto connotato a livello emotivo, profondamente legato all'identità personale, alla soggettività e richiede dunque un certo grado di investimento emotivo (Rocca, 2012). Giorda (2014) afferma che spesso, purtroppo, la disciplina geografica ha cercato di proporre l'idea di uno spazio oggettivo, dimenticando che ognuno crea un legame affettivo e personale con il proprio luogo di vita, nel momento in cui ha la possibilità di viverlo in prima persona. Pertanto, didatticamente, gli insegnanti sono chiamati a porre al centro le sensazioni e le emozioni che gli alunni provano nei confronti del proprio contesto di vita, trasformando così uno spazio neutro in un vero e proprio luogo. La letteratura, la fotografia e le pellicole cinematografiche rappresentano degli importanti mediatori didattici che hanno lo scopo di connotare a livello emotivo anche i luoghi più lontani e più difficilmente raggiungibili (Rocca, 2012). Allo stesso tempo, è la scuola stessa a doversi contraddistinguere come un luogo accogliente e curato, in grado di conferire centralità al benessere, alla partecipazione e alla personalità degli alunni (MIUR, 2012). E' importante quindi porre l'attenzione all'ambiente scolastico che insegnanti e alunni vivono quotidianamente.

La quinta e ultima porta è proprio relativa all'ambiente, che, assieme allo spazio, concede all'uomo una serie di vincoli e di possibilità, ossia un ventaglio di opportunità per il suo agire (Turco, 2002). L'ambiente è un concetto ampio che interessa diverse discipline e campi di ricerca. Da un punto di vista didattico, si possono individuare tre momenti essenziali per educare i bambini a questa tematica. In primo luogo, una

didattica *sull'ambiente*, che implica il decentramento dell'aula in favore di un'interazione con il territorio, focalizzandosi sulla salvaguardia e protezione dell'ambiente stesso in un'ottica ecologica. In secondo luogo, una didattica *per l'ambiente*, che si concentra sullo sviluppo sostenibile, mettendo in luce le tematiche connesse al concetto di benessere, e ponendo attenzione agli aspetti sociali, economici e ambientali. Infine, una didattica sulla *diversità bioculturale*, che valorizza sia le differenze culturali sia le specificità locali, considerandole elementi fondamentali per lo sviluppo (Rocca, 2012). Considerando che gli alunni formulano molteplici interrogativi sull'ambiente e sull'uso delle risorse naturali (MIUR, 2012), è indispensabile farli entrare in contatto diretto con l'ambiente partendo dalle loro esperienze quotidiane e dalla loro curiosità. Solo attraverso l'osservazione e l'esperienza diretta nell'ambiente, essi potranno imparare a prendersene cura, coglierne le caratteristiche più significative e attivarsi personalmente con l'intento di salvaguardarlo (Schenetti & Rossini, 2011).

1.3 Il luogo

Ci soffermiamo ora in particolare su due porte della geografia sopra citate, la porta relativa al concetto di luogo, osservandone in seguito il mutamento con l'avvento della geografia umanista, e, nel paragrafo successivo, la porta relativa al paesaggio.

Il luogo è un concetto ampio che può assumere molteplici significati, argomento di interesse per diversi ambiti di studio e di ricerca. Il luogo è una parte di spazio, idealmente o materialmente determinata, che un corpo può occupare, considerata in funzione di ciò che in essa si colloca. Questa definizione può variare a seconda del contesto e della prospettiva da cui lo consideriamo. Dal punto di vista scientifico, a livello geografico, un luogo è univocamente identificato da coordinate geografiche di latitudine rispetto all'equatore e longitudine rispetto al meridiano di Greenwich. Considerando invece la sfera del diritto, esso distingue la natura dei luoghi in base al principio che la libertà personale è limitata dal diritto altrui o dalle ragioni di pubblico interesse. Pertanto, certi diritti sono garantiti solo in specifici luoghi. La geografia

umanista invece, considera i luoghi come spazi emotivamente vissuti. Qui, l'elemento soggettivo prevale sull'oggettività dei dati puramente fisici. Il luogo assume importanza per i sentimenti, i ricordi e le suggestioni personali. Attraverso espressioni artistiche come la letteratura, il cinema o la pittura, il luogo si carica di significati e simboli che contribuiscono a definire l'esclusività e lo spirito.

Con l'avvento del paradigma umanista si verifica un'importante svolta nella riflessione sul luogo. Tuan (1979) attraverso i suoi studi sottolinea come il luogo si componga di due caratteristiche principali: personalità e spirito. Quest'ultimo è qualcosa di etereo e sacro che nell'antichità classica (come anche nelle culture animiste) si riteneva risiedesse in certi luoghi e conferisse loro un'atmosfera di sacralità inalterabile: così come gli esseri umani, anche i luoghi erano creduti dotati di un'anima e di una missione. La personalità del luogo corrisponde invece a ciò che si potrebbe definire come il "carattere" distintivo del luogo, cioè ciò che lo rende unico e facilmente identificabile: "personality suggests the unique: places, like human beings, acquire unique signatures in the course of time" (Ibidem, p. 409). Queste due componenti fanno sì che il luogo sia carico di ciò che viene definito dall'autore, un attaccamento emotivo forte (sense of place), cioè un'affettività che deriva da tutti i sensi e che porta ad una conoscenza profonda di esso. Proseguendo l'analisi, secondo lo studioso, i luoghi possono essere public symbols (simboli pubblici) o field of care (campi emozionali).

Alcuni di essi possono essere entrambe le cose, altri solo una delle due. I primi sono riconosciuti da chiunque tramite il senso della vista e sono oggetto di ammirazione. I secondi invece, sono riconosciuti solo da chi li sente propri, tali luoghi incorporano i sentimenti e le emozioni che l'uomo prova per quello specifico posto. Essendo legati alle esperienze umane possono mutare e affievolirsi man mano che cambiano o svaniscono le emozioni per quei luoghi. Il luogo è carico di emozioni ed è questo principale aspetto che lo differenzia rispetto ai concetti di spazio, localizzazione o contesto fisico. Diviene quindi uno spazio vissuto, legato al significato dell'esperienza umana più che al posto fisico in sé, diventa un centro esistenziale (Tuan, 1978). Nella geografia umana contemporanea il concetto di luogo viene allargato e considerato

come una formazione geografica instabile e in continuo mutamento (Seamon, 1979). Questo è dovuto al fatto che il significato del luogo è sempre negoziato da parte dei soggetti che lo abitano e collegato ad un intreccio di elementi naturali, rappresentazioni e azioni. Il luogo è un fenomeno complesso, dinamico e multivalente, capace di coinvolgere differenti processi generativi che permettono allo stesso di cambiare il significato attribuitogli a seconda dell'esperienza e del vissuto di chi lo vive. Rocca (2012) sottolinea come il significato dei luoghi sia costituito da persone che fanno cose: sé e luogo sono reciprocamente costitutivi; non c'è luogo senza sé, ne può esserci sé, senza luogo. Il luogo è dunque un complesso di processi attraverso i quali gli individui e i gruppi definiscono loro stessi e per questo prendono la forma di fenomeno e di esperienza. Essi, quindi, hanno sia un'estensione spaziale interna e personale che una esterna legata alle situazioni, come spazi agiti (Ibidem). Pozzi (2015) definisce il luogo come un centro marcato di significato ed esperienza.

1.3.1 Il senso del luogo

La geografia umanista sostiene che un bisogno fondamentale degli esseri umani sia l'attaccamento al luogo e distingue quindi il radicamento (rootedness) e il senso del luogo (sense of place). Il primo è inteso come stato inconsapevole di intimità con un luogo, il secondo, secondo Tuan (1976), definito come sforzo consapevole di creazione e conservazione del luogo attraverso parole, gesti e artefatti. Non si tratta però di due livelli di uno stesso tipo di esperienza, ma, secondo l'autore sono due esperienze opposte; infatti, il tentativo di creare un legame con i luoghi esclude lo stato di inconsapevolezza che caratterizza il radicamento.

Il senso del luogo è radicato nelle persone, anche se non sempre sono consapevoli di ciò. Esso si costituisce mediante le esperienze che le persone vivono nel luogo, i caratteri sociali e culturali che in esso si riversano (Coverly, Corsane & Davis, 2012), ovvero attraverso il processo di significazione. In questo modo le persone instaurano con il luogo un rapporto intimo e personale e i luoghi stessi acquistano di senso. S. Feld e K. Basso (Senses of Place, 1996) definiscono il senso del luogo come

un'espressione proveniente dalla geografia umana, che è passata in antropologia, indicando i processi e le pratiche culturali tramite le quali i luoghi assumono il loro significato.

Il senso del luogo è quindi parte integrante dei sistemi di significato con cui diamo senso al mondo. Sebbene il luogo sia un dato fisico, è anche un ambito di strutturazione delle interazioni sociali, una struttura di sentimento e un centro di significato. In altre parole, il luogo non è solo una posizione nello spazio, ma è anche costruito dalle miriadi di rapporti sociali che vi si svolgono al suo interno. Questo concetto di luogo come qualcosa di dinamico e costruito dalle relazioni sociali contrasta con la visione più statica e delimitata dei luoghi come entità coerenti e fisse.

Le persone esplorano i luoghi attraverso il corpo, i sensi, le percezioni e le emozioni (Relph, 1976, in T. G. Gallino, 2007 e Tuan, 1978); il senso del luogo così, non è costituito solo dal sentimento emotivo provato per il luogo, ma fa riferimento anche alle percezioni prodotte dai cinque sensi (vista, udito, gusto, olfatto e tatto) attraverso cui il soggetto esplora il luogo. Quindi la percezione di un luogo diventa estremamente soggettiva, perché dipende molto dall'esperienza sensoriale ed emotiva che ognuno vive in un determinato posto. Qualcosa che per me, per esempio, può essere piacevole, come un buon profumo che mi riporta ad emozioni positive (topofilia), per un'altra persona può invece rappresentare un odore sgradevole che la conduce a provare un senso di disagio ed emozioni negative (topofobia). Uno stesso luogo quindi può essere interpretato e percepito in maniere differenti, e assumere così plurimi significati, non oggettivi. Come già accennato, il termine topofilia (filia – affetto, topos - luogo), introdotto da Tuan (1976), indica un rapporto di profonda affezione che scaturisce tra il luogo fisico e il sentimento umano e può verificarsi per i luoghi con i quali riusciamo a sviluppare quel "sentimento del luogo" che permette di averne un'esperienza completa, coinvolgendo non solo i sensi, ma anche la mente e le emozioni (che ricordiamo sono almeno 19). Tuan (1976) afferma che la topofilia può variare in forme, intensità e qualità del sentimento, e può tradursi nella sensazione di familiarità, apprezzamento e piacere verso un luogo. La topofobia invece, come abbiamo già detto,

è il timore, irrazionale e persistente nei confronti di determinati luoghi o ambienti (Treccani).

Questi due aspetti non sono indipendenti ma in effetti sono facce dello stesso fenomeno, l'esperienza di un luogo, nel quale possono essere prevalenti alternativamente emozioni positive o negative, ma contemporaneamente presenti. Questi due aspetti si intrecciano, a volte in modo sottile e complesso, tanto che raramente l'esperienza di un luogo può essere completamente prevedibile. Un aspetto che può contribuire a sviluppare il senso del luogo è relativo all'attaccamento al luogo (place attachment), cioè al legame emozionale e affettivo tra il luogo e le persone che lo vivono e ne fanno esperienza (Rocca, 2019). Una delle conseguenze della creazione di un legame positivo di attaccamento nei confronti di un luogo è collegata ad atteggiamenti protettivi nei confronti del luogo stesso (Rocca 2020). Considerando un punto di vista pedagogico, questo ha delle ripercussioni sulla promozione del place attachment che la comunità educante può sviluppare nei bambini, anche nei confronti di differenti luoghi, caratterizzato da valorizzazione, preservazione e miglioramento dei luoghi. Gli elementi che possono influire sulla nascita del sentimento di attaccamento ad un luogo sono costituiti da fattori interni, legati a "luoghi dove si sono vissute particolari esperienze, si sono incontrate persone con cui sono state avviate relazioni importanti, si sono esperite profonde emozioni, di cui permangono ricordi personali intensi" (Gallino 2007, pag.3), e fattori esterni, legati alla percezione di protezione e serenità.

Oltre all'aspetto puramente individuale e personale legato allo sviluppo del senso del luogo, bisogna tenere in considerazione anche l'aspetto culturale. Ogni cultura trasmette valori e insegnamenti distinti, che plasmano la sensibilità individuale e il modo in cui si vivono e si percepiscono i luoghi. È quindi, in parte consistente, la cultura che contribuisce a creare il senso del luogo inteso come sentimento verso esso.

Tuan (1976) sottolinea che il significato e la connotazione che vengono dati ad un luogo, permettono di risalire al sistema di credenze e valori culturali di una determinata società. Indagare il senso del luogo è quindi importante in quanto rappresenta una risorsa per la formazione dell'identità personale e della comunità.

L'autrice Cross (2001), evidenziando la difficoltà di utilizzare il concetto di senso del luogo in maniera univoca, propone di distinguere il concetto in due aspetti: la relazione con i luoghi e l'attaccamento della comunità. In riferimento al primo aspetto, l'autrice individua sei livelli e tipologie di legami con i luoghi, quali livello biografico, spirituale, ideologico, narrativo, mercificato e dipendente, che determinano un senso del luogo ed un'appartenenza ad esso differenti. Per quanto riguarda l'aspetto dell'attaccamento della comunità, vengono individuati dei livelli di attaccamento al luogo legati al coinvolgimento e identificazione con la collettività, cioè le esperienze passate, le aspettative future e la valutazione che ogni individuo compie di quel luogo.

Il concetto di senso del luogo racchiude quindi in sé diversi aspetti inerenti al contesto spaziale, agli esseri umani, alle esperienze e ai sentimenti ad essi connessi, e mette questi aspetti in relazione tra loro.

Poniamo ora l'attenzione sulla società di oggi, estremamente globalizzata e molto diversa dalla società degli anni 70', periodo in cui è nata la geografia umanista. Come ampiamente afferma Bauman (1999), analizzando nello specifico il passaggio tra modernità e postmodernità, la società di oggi è liquida, caratterizzata cioè da costante incertezza e mutamento. Questo concetto riflette una realtà in cui le strutture sociali e le relazioni umane sono fluide e instabili, con un focus su flessibilità e adattabilità, spesso a scapito della sicurezza e della prevedibilità delle norme e convenzioni sociali tradizionali. La società attuale è una società consumista, una società del movimento (Manzo & Devine-Wright, 2014). La società di oggi è anche una società dei media, i quali ci permettono di entrare in contatto con moltissimi aspetti del mondo in modo immediato. Gran parte della conoscenza di ognuno di noi di realtà geografiche e socioculturali, non fanno parte di esperienze vissute direttamente, ma entrano nel bagaglio personale dei soggetti attraverso i media (foto, video, film, internet,...). Questi ultimi diventano così moltiplicatori di mobilità. I media permettono di ottenere molteplici esperienze senza aver bisogno di spostarsi. Un esempio concreto è che non tutte le persone in Italia hanno visitato la città di New York, ma chiunque conosce il landscape newyorkese, grazie a film, fotografie e video viste sui media. In questa società del movimento, dove tutto è frenetico, veloce e immediato, l'attaccamento ai

luoghi sembra cambiato, assumendo, a volte, una connotazione negativa come sinonimo di chiusura delle persone e di opportunità ridotte. Augè (1993) sostiene che nella civiltà occidentale sia sempre maggiore il senso di “non appartenenza” al territorio. La conformazione delle città, l'intensità dei ritmi di lavoro e la diffusione delle nuove tecnologie sono solo alcuni dei fattori che contribuiscono ad allontanare l'uomo dal suo ambiente di vita. Questo si verifica quando emerge un sentimento di estraneità al luogo in cui vivono gli individui (Scarlati, 2020). Il mondo occidentale di oggi è quindi caratterizzato da un considerevole sviluppo scientifico e tecnologico e questo ha fatto emergere atteggiamenti anti-ecologici e di dominazione dell'uomo sulla natura (Benetton, 2018). Crutzen (2006) parla della nostra epoca geologica come epoca dell'antropocene, nella quale l'essere umano con le sue attività è riuscito con modifiche territoriali, strutturali e climatiche ad incidere sulla natura e quindi sui processi geologici. L'ambiente oggi viene estremamente sfruttato dall'uomo, a scopo di lucro. Per frenare questa tendenza è essenziale quindi sensibilizzare ad una coscienza ecologica ed educare e responsabilizzare tutti alla cura e alla salvaguardia dell'ambiente, promuovendo scelte maggiormente sostenibili (Schenetti & Rossini, 2011). Gustafson, in un articolo del 2001 spiega come la mobilità dei soggetti, tipica della società di oggi, sta portando a forme di attaccamento diverse rispetto a quelle della società tradizionale. Secondo l'autore, l'esperienza di mobilità può far nascere un legame di attaccamento multiplo per diversi luoghi, anche contemporaneamente; ad esempio si può avere un legame con il luogo in cui si vive e quello in cui si viveva nel passato o in cui si vorrebbe vivere. Gustafson (2001) afferma anche che attraverso le nuove tecnologie si può instaurare un legame di attaccamento con luoghi virtuali, e questa è un'opportunità che offre la società attuale. Allo stesso tempo però le esperienze vissute “fuori casa” sono sempre meno frequenti, soprattutto per i più piccoli. Questa è una colpa da attribuire in gran parte agli adulti, che oggi impongono molte restrizioni e limitazioni alla sperimentazione dei bambini all'aria aperta, e questo porta ad essere meno in contatto autentico con l'ambiente, fare meno esperienza diretta con esso (Richard Louv, 2006). Un esempio (Giorda, 2006, p. 48), è quello dei parchi giochi progettati dagli adulti allo scopo di limitare il rischio di infortuni, ma tali

da ridurre la stessa possibilità per i bambini e le bambine di fare esperienze corporee e di esplorare autonomamente i luoghi attorno a loro. Questo fenomeno, spesso motivato da preoccupazioni legate alla sicurezza, all'urbanizzazione crescente e all'avvento della tecnologia digitale, ha conseguenze significative sullo sviluppo fisico e mentale dei giovani. La mancanza di contatto con la natura e l'ambiente esterno non solo limita le loro occasioni di apprendimento pratico e di sviluppo delle competenze motorie, ma riduce anche le opportunità di socializzazione spontanea e di esplorazione autonoma ed esperienziale con l'ambiente. Esistono due tipi di esperienze: quelle primaria (ascoltare, vedere, annusare e assaggiare) e le esperienze secondarie, mediate da altri e non fruite in prima persona. I media, rappresentano uno strumento che per eccellenza propone esperienze secondarie, indirette. Oliverio & Oliverio Ferraris (2011) spiegano l'importanza, soprattutto nei primi anni di vita, che le esperienze primarie non vengano sostituite in modo spropositato da quelle secondarie, altrimenti il rischio è quello di incorrere nella spersonalizzazione della vita umana. Detto ciò, e considerati i molti studi che testimoniano i benefici dello stare all'aperto, risulta di essenziale importanza stimolare allo sviluppo del senso del luogo fin da piccoli. E' attraverso l'esperienza diretta con l'ambiente, e quindi anche attraverso il gioco, che si sviluppano sentimenti e legami profondi con i luoghi. L'invito è quello di permettere ai più piccoli di trascorrere maggior tempo all'aria aperta e permettendo loro di vivere la natura in un modo più quotidiano. Il luogo inteso come dimensione di significato, è un concetto che non può e non deve svanire, soprattutto in un'epoca di smaterializzazione, in cui la tecnologia e la rete si estendono su altre dimensioni. Coerentemente con ciò, l'educazione al senso del luogo diviene parte fondamentale del curriculum di geografia che si pone come obiettivo quello di ampliare la conoscenza, la consapevolezza e la sensibilità dei bambini nei confronti dei luoghi. Così facendo il senso del luogo non sarà soltanto inconsapevole ma potrà essere curato attraverso il contatto con gli elementi di quel luogo, tramite le storie delle altre persone che lo abitano. Mortari (2008) afferma che appare sempre più complesso educare al senso del luogo fin da piccoli, cioè al senso di appartenere ad un determinato ambiente e sviluppare sentimenti nei confronti di esso, ma al contempo è un aspetto indispensabile al fine di promuovere

comportamenti responsabili e consapevoli nei bambini. L'educazione geografica mira al coinvolgimento di bambini e bambine e alla loro sensibilizzazione verso i luoghi vissuti, creando in loro un senso di responsabilità e cura degli stessi.

Malatesta (2015) parla di "children's geography" (p. 18), espressione che indica il campo di studi che analizza le dinamiche che legano l'infanzia allo spazio, attraverso "una lente di osservazione specifica: i luoghi dove i bambini e le bambine costruiscono, da protagonisti, le proprie esperienze spaziali" (Malatesta, 2015, p.23). I luoghi diventano le componenti che influenzano l'agire, cioè i movimenti nello spazio e la capacità di trasformare lo spazio stesso, la sua rappresentazione, e quindi le narrazioni prodotte su un determinato luogo, la dotazione di significato e cioè i meccanismi attraverso cui i bambini si legano ad un luogo. In quest'ottica la scuola si ritrova a essere non solo luogo di formazione ma anche di sperimentazione: uno spazio pubblico nel quale i bambini e le bambine possono proiettare la propria immaginazione, dove è ancora a loro possibile fare esperienza del proprio protagonismo spaziale e nel quale possono costruire il proprio pensiero geografico in un contesto di autonomia reale. Diventa necessario lavorare, non tanto su come gli alunni conoscono e rappresentano i luoghi, quanto piuttosto su come li esplorano, agiscono al loro interno e li producano (Woodyer 2008, in Malatesta 2015). Pensare al rapporto con le proprie geografie del quotidiano in termini di azioni, uso del corpo ed emozioni è un modo per entrare in contatto con le dinamiche attraverso cui un individuo si relaziona con i luoghi che vive nel quotidiano e ai quali attribuisce dei valori, delle preferenze e delle funzioni soggettive e sociali (Malatesta, 2015). Per offrire agli studenti un'educazione di qualità, Weyland e Galletti (2018) propongono una interdisciplinarietà anche a livello progettuale, intersecando le definizioni di spazio date dalle scienze umane con quelle offerte dall'architettura. Le scienze umane considerano lo spazio "dell'educazione e dell'apprendimento" e "delle relazioni"; l'architettura invece intende lo spazio come il luogo dell'esperienza e dell'abitazione umana, lo spazio è l'oggetto principe delle analisi scientifiche dell'architettura per l'educazione (Weyland e Galletti, 2018).

In sintesi, diventa di estrema importanza educare al senso del luogo fin da piccoli, e questo compito è di tutte le persone che concorrono alla crescita identitaria dei

bambini; tali figure di riferimento possono contribuire alla costruzione del senso di appartenenza e attaccamento nei confronti dei luoghi. Diventano quindi attori importanti anche gli insegnanti, che hanno il ruolo di predisporre un contesto scolastico adatto e di proporre attività volte allo sviluppo negli alunni di un legame emotivo con i luoghi.

In primo luogo, gli insegnanti, al fine di educare i bambini sia all'orientamento fisico che a quello culturale (Giorda, 2006), sono invitati innanzitutto a proporre delle attività di familiarizzazione e di consolidamento ai concetti topologici e all'abilità di muoversi con intenzionalità nello spazio circostante (Rocca, 2012). Nella parte introduttiva delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, infatti, si fa riferimento all'importanza di un incontro attivo tra il bambino e l'ambiente che lo circonda, in cui egli sia protagonista e in cui sia fondamentale la centralità della persona nei suoi aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, spirituali e religiosi. Le Indicazioni Nazionali, riportano quindi l'importante ruolo della geografia umana e dell'educazione al senso del luogo nello sviluppo del bambino, attraverso il potenziamento della dimensione spaziale già a partire dalla scuola dell'infanzia. Attraverso l'esperienza diretta con lo spazio i bambini sviluppano l'orientamento, l'identità, il pensiero e il linguaggio. Per quanto concerne la scuola dell'infanzia il documento focalizza l'attenzione sull'ambiente di apprendimento, essenziale elemento per promuovere un'educazione al senso del luogo. Le Indicazioni Nazionali scrivono che lo spazio scolastico deve essere "accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola" (MIUR, 2012). E' la scuola stessa a doversi contraddistinguere come un luogo accogliente e curato, in grado di conferire centralità al benessere, alla partecipazione e alla personalità degli alunni (MIUR, 2012). Gli ambienti di apprendimento possono concretizzarsi sia come spazi fisici sia come spazi virtuali, nei quali gli studenti possono impegnarsi in processi di apprendimento significativi e coinvolgenti. E' importante infatti che gli insegnanti organizzino l'ambiente di apprendimento, in modo da adattarsi alle esigenze dei discenti e alle modalità di insegnamento degli educatori. Com'è importante la proposta di metodologie didattiche diversificate, strutturate e volte ad

un apprendimento significativo, è altrettanto fondamentale porre attenzione alla progettazione degli spazi fisici e del setting scolastico. Aule luminose, flessibili e ben organizzate possono migliorare l'attenzione, la concentrazione e la collaborazione degli studenti. E' essenziale inoltre che gli spazi scolastici siano adattabili alle differenti esigenze e bisogni degli alunni, per poter realizzare una didattica inclusiva. Un ambiente accogliente e piacevole può contribuire a creare un senso di appartenenza e di comunità (Freiberg, 1996); ciò incoraggia lo scambio di idee e la collaborazione tra tutti. Gli ambienti di apprendimento, quindi, sono progettati per facilitare il processo di acquisizione delle nozioni e allo stesso tempo devono incoraggiare la partecipazione attiva degli studenti. Il setting dell'aula scolastica rappresenta l'organizzazione degli spazi e delle risorse all'interno della classe, al fine di favorire l'interazione sociale, la motivazione e l'efficacia didattica; può essere adattato e modulato in base alle attività didattiche proposte. Per esempio, per un'attività a gruppi, che presuppone quindi la collaborazione e la cooperazione tra alunni, si può modificare il setting dell'aula spostando i banchi ad isole di lavoro, in modo che tutti gli studenti si possano guardare; così facendo viene facilitata la comunicazione. Oppure, l'insegnante può organizzare l'aula a zone, predisponendo per esempio un angolo dedicato alla lettura con dei cuscini e un tappeto, o un angolo dedicato alla pittura. Tra gli esempi di setting d'aula più efficaci troviamo l'uso di arredi modulari e flessibili, che favoriscono la collaborazione e la personalizzazione dell'apprendimento; l'uso di colori, luci e materiali accoglienti, che può contribuire a creare un ambiente confortevole e stimolante per gli studenti, facilitando la concentrazione e l'impegno attivo durante le lezioni. Inoltre, l'integrazione di tecnologie innovative, come lavagne interattive e dispositivi mobili, può stimolare l'interesse degli studenti e favorire l'accesso a risorse digitali.

In riferimento invece alla scuola primaria, le Indicazioni Nazionali sottolineano, in ambito di educazione alla cittadinanza, l'importanza della cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente. A partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso e la cura dei luoghi, si cerca di sensibilizzare gli alunni a un miglioramento continuo del proprio

contesto di vita. Le Indicazioni Nazionali inoltre promuovono un approccio attivo all'ambiente circostante attraverso l'esplorazione diretta che riesca ad integrare la corporeità del bambino con lo spazio vissuto, quotidiano. Riportando quanto scritto nel documento, alla geografia "spetta il delicato compito di costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo, con il quale va costantemente correlato" (MIUR, 2012). In seguito, le Indicazioni, nello spazio dedicato ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e agli obiettivi di apprendimento, evidenziano l'importanza di saper riconoscere le connessioni e i legami che esistono tra gli elementi all'interno di un sistema territoriale (come è emerso nel paragrafo precedente). Sebbene le Indicazioni Nazionali non forniscano suggerimenti espliciti riguardo al senso del luogo, emerge chiaramente la sua rilevanza trasversale e fondamentale per un'educazione alla vita che renda gli studenti consapevoli e autonomi. Questo concetto permea numerosi campi e discipline. Osservando ed esperendo direttamente l'ambiente, gli studenti saranno in grado di prendersene cura, di coglierne le caratteristiche più significative e di attivarsi personalmente per la sua salvaguardia (Schenetti & Rossini, 2011).

1.4. Il paesaggio

Il concetto di paesaggio è uno dei temi più complessi e ricchi di significato all'interno della geografia e delle scienze umane. Il paesaggio è definito come una parte di territorio che si abbraccia con lo sguardo da un punto determinato. Il termine è usato in particolare con riferimento a panorami caratteristici per le loro bellezze naturali, o a località di interesse storico e artistico, ma anche, più in generale, a tutto il complesso dei beni naturali che sono parte fondamentale dell'ambiente ecologico da difendere e conservare (Treccani). Il paesaggio non si limita a descrivere un insieme di elementi naturali e antropici visibili, ma racchiude in sé una dimensione culturale, storica e simbolica. Il paesaggio, infatti, è una costruzione sociale che riflette l'interazione tra l'uomo e l'ambiente, rappresentando una sintesi di processi naturali e attività umane che si sono stratificati nel tempo. Il termine paesaggio ha radici

profonde nelle tradizioni artistiche e letterarie, dove è stato spesso utilizzato per evocare l'estetica di un luogo e suscitare emozioni e riflessioni. In ambito geografico, invece, il paesaggio è considerato un oggetto di studio multidimensionale, che include aspetti fisici, come la morfologia del terreno, la vegetazione e le risorse idriche, e aspetti umani, quali l'uso del suolo, le infrastrutture, le pratiche agricole e gli insediamenti. Questa complessità rende il paesaggio un elemento chiave per comprendere le dinamiche territoriali e le trasformazioni socio-ambientali. Inoltre, la Convenzione Europea del Paesaggio (2000), che verrà affrontata nel dettaglio nel capitolo 2, riconosce che "il paesaggio è in ogni luogo un elemento importante della qualità della vita delle popolazioni: nelle aree urbane e nelle campagne, nei territori degradati, come in quelli di grande qualità, nelle zone considerate eccezionali, come in quelle della vita quotidiana". In quest'ottica tale Convenzione sostiene anche l'importanza di riconoscere giuridicamente il paesaggio in quanto componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità.

Il concetto di paesaggio è quindi poliedrico e assume diversi significati a seconda del contesto disciplinare, culturale e sociale in cui viene analizzato. Il paesaggio può essere naturale, se si riferisce a quelle aree che sono state modellate prevalentemente da processi naturali, senza significative alterazioni umane. Questi paesaggi includono foreste, montagne, deserti e coste incontaminate. Un esempio emblematico è il Parco Nazionale di Yellowstone negli Stati Uniti, dove la geologia, l'idrologia e la biodiversità creano un ambiente naturale di grande valore ecologico e scientifico. Ma come abbiamo visto, il paesaggio può essere anche culturale, quando rappresenta l'interazione tra l'uomo e l'ambiente nel corso del tempo. Esso riflette le pratiche agricole, le tecniche edilizie, le tradizioni e le innovazioni di una determinata società. Un esempio di paesaggio culturale è rappresentato dalle terrazze di riso di Banaue nelle Filippine, dove la modellazione del terreno per l'agricoltura risale a oltre 2000 anni fa, combinando estetica, sostenibilità e tradizione. Un'altro significato che si può attribuire al paesaggio è quello simbolico: un luogo carico di significati spirituali, religiosi o mitologici. Questi paesaggi sono spesso considerati sacri e rivestono

un'importanza particolare nelle culture che li abitano. Un esempio è il Monte Fuji in Giappone, che non solo è un'icona naturale ma anche un simbolo spirituale e culturale profondamente radicato nella storia e nelle tradizioni giapponesi. Ancora, il paesaggio può essere estetico, quando viene enfatizzata la bellezza visiva e l'attrattiva scenica di un luogo. Questo concetto è spesso legato alle arti visive e alla letteratura, dove il paesaggio viene rappresentato per evocare emozioni e contemplazione. La regione del Chianti in Toscana, con i suoi vigneti ondulati, i cipressi e i borghi medievali, è un esempio di paesaggio estetico celebrato per la sua bellezza pittoresca. Proseguendo con la polisemia di significati del termine di paesaggio, esso può essere anche un paesaggio urbano, inteso come l'insieme degli elementi costruiti dall'uomo come edifici, strade, parchi e infrastrutture. Questo tipo di paesaggio riflette l'organizzazione sociale, economica e politica di una città, come la città di New York, con il suo skyline iconico dominato da grattacieli come l'Empire State Building e Central Park, un'oasi verde all'interno della frenesia urbana. Ancora, il paesaggio può essere industriale, quando è caratterizzato dalla presenza di fabbriche, miniere, impianti e infrastrutture legate alla produzione e alla manifattura, oppure agrario, quando si riferisce alle aree rurali dominate dall'attività agricola. Infine, il paesaggio può essere emotivo, quando si riferisce alle esperienze soggettive e alle emozioni che i luoghi evocano nelle persone. Questa dimensione va oltre la semplice percezione visiva del territorio, abbracciando invece le relazioni affettive e simboliche che gli individui instaurano con l'ambiente che li circonda, il senso del luogo, l'attaccamento emotivo e il significato simbolico che le persone attribuiscono ai luoghi. Questo legame è il risultato di esperienze personali, percezioni sensoriali e significati culturali che conferiscono al luogo una dimensione unica e irripetibile. Tale legame si manifesta in molteplici forme: può essere il senso di appartenenza che si prova tornando alla propria casa d'infanzia, il conforto trovato in un parco cittadino che funge da rifugio dal caos urbano, o la nostalgia evocata da una spiaggia dove si sono trascorse le vacanze estive. Questi luoghi diventano simboli personali e collettivi, carichi di ricordi, sentimenti e significati profondi. Il paesaggio emotivo non è statico; evolve con le esperienze e le trasformazioni della vita di una persona. Ad esempio, una città natale può essere percepita in modo diverso nel corso

degli anni, passando dall'essere un luogo di scoperta e crescita a un simbolo di radici e identità. Infatti, come citato in precedenza, il paesaggio rappresenta la terza porta della geografia, ed è concepito come il “contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella loro proiezione futura” (Indicazioni Nazionali, 2012, pag. 46).

Una didattica sul paesaggio si traduce pertanto in un’attenzione ai sentimenti, all’immaginazione e al richiamo di esperienze sia dirette che indirette (Castiglioni, 2002). L'educazione al paesaggio rappresenta un elemento cruciale nell'ambito dell'istruzione contemporanea, mirata a sviluppare negli alunni una consapevolezza critica e affettiva verso l'ambiente che li circonda. Tale educazione non si limita a fornire conoscenze teoriche sulla geografia e l'ecologia, ma si propone di instaurare un rapporto profondo e significativo tra gli individui e il loro contesto paesaggistico. L'obiettivo principale dell'educazione al paesaggio è quello di stimolare negli studenti la capacità di osservare, comprendere e apprezzare i vari aspetti dei paesaggi, siano essi naturali, urbani o rurali. Questo processo educativo implica un approccio interdisciplinare che integra conoscenze geografiche, storiche, culturali ed ecologiche, permettendo agli studenti di sviluppare una visione olistica del paesaggio. Educare al paesaggio significa, quindi, anche aiutare gli studenti a riconoscere e valorizzare le proprie esperienze e connessioni emotive con l'ambiente, promuovendo una percezione del paesaggio come parte integrante della loro identità e della loro memoria collettiva.

L'educazione al paesaggio si avvale di diverse metodologie didattiche, tra cui l'osservazione diretta, le escursioni sul campo, l'analisi di mappe e fotografie, e l'uso di tecnologie digitali per la rappresentazione e l'interpretazione dei paesaggi. Queste attività pratiche sono essenziali per far emergere negli studenti una comprensione esperienziale del paesaggio, favorendo una relazione diretta e personale con l'ambiente. Immergere gli alunni nel paesaggio attraverso diverse modalità consente di sviluppare in loro curiosità, essendo stimolati da un punto di vista percettivo attraverso l’implicazione dei cinque sensi. La modalità maggiormente utilizzata è quella visiva, che privilegia una descrizione storico-geografica dei paesaggi mediante l’utilizzo delle

immagini e, consente così lo sviluppo di competenze di tipo predittivo. Attraverso il tatto si conferisce importanza alle sensazioni che gli alunni provano a diretto contatto con il paesaggio, toccando con mano gli oggetti presenti in esso. L'utilizzo dell'olfatto stimola alla percezione degli odori, il gusto ai sapori e l'udito ai suoni presenti in un determinato paesaggio. Infine, la modalità kinestetica¹ racchiude in sé tutte quelle emozioni positive che vengono suscitate entrando in contatto con il paesaggio e, proprio queste sensazioni, giocano un ruolo centrale nell'apprendimento (Rocca, 2012).

Nei capitoli successivi, verrà presentato un progetto didattico, realizzato proprio all'interno dell'ambito dell'educazione al paesaggio, che mira quindi a stimolare negli studenti lo sviluppo del senso di un luogo a loro noto, e la cura di quest'ultimo, per promuovere la salvaguardia dei paesaggi. Questo tipo di educazione non solo arricchisce il bagaglio culturale degli studenti, ma li prepara anche a diventare cittadini consapevoli e responsabili, capaci di apprezzare e proteggere il patrimonio paesaggistico. Attraverso questa educazione, si spera di instaurare un rapporto armonioso tra l'uomo e l'ambiente, basato su conoscenza, rispetto e cura reciproca.

¹ Kinaesthetics è la definizione della scienza empirica che si occupa della competenza di movimento come fondamento centrale della vita umana.

Il concetto *Kinaesthetics* può essere tradotto con "Arte/scienza della percezione del movimento". Essa si basa sull'esperienza e la percezione del movimento proprio, conducendo ad una maggiore attenzione per la qualità e la differenziazione del movimento, in tutte le attività quotidiane.

CAPITOLO 2: ANALISI DEL PROGETTO “IN20AMO IL PAESAGGIO”

2.1 Il progetto

L'educazione al senso del luogo e alla cura dei paesaggi e del territorio diventa quindi una sfida per gli insegnanti, che hanno il compito di alimentare nei loro allievi l'amore, l'attaccamento e la responsabilità nei confronti dei paesaggi che vivono.

Nel mio elaborato ho scelto di prendere in esame il progetto "In..20 amo il Paesaggio", con lo scopo di farlo conoscere, esplicitarne gli obiettivi e fornire degli spunti didattici in relazione al tema della cura del paesaggio, che risulta strettamente correlato anche all'educazione alla cittadinanza attiva. "In..20 amo il Paesaggio" è un progetto che prende avvio nell'anno scolastico 2020-21; è stato promosso dall'Osservatorio Regionale per il Paesaggio del Veneto e realizzato dal Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità dell'Università degli Studi di Padova in collaborazione con l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (AIIG) - Sezione Veneto.

L'Osservatorio regionale per il Paesaggio è lo strumento volto all'attuazione della Convenzione Europea del paesaggio, che la regione Veneto ha scelto al fine di promuovere e svolgere attività di sensibilizzazione della popolazione ai temi del paesaggio. Il progetto si inserisce nell'ambito dell'educazione civica e della cittadinanza globale con particolare attenzione ai temi dello sviluppo sostenibile e della valorizzazione del patrimonio territoriale. In occasione del ventennale della firma della Convenzione Europea del Paesaggio, il progetto è stato pensato come uno strumento utile per promuovere, all'interno delle scuole ma anche più diffusamente nella popolazione tutta, una maggiore sensibilità e consapevolezza dei valori contenuti nei

paesaggi e della necessità di un impegno personale verso la loro cura e salvaguardia. La Convenzione Europea del Paesaggio riconosce la centralità del rapporto tra popolazione e paesaggio e individua come prima misura specifica per la sua salvaguardia, gestione e pianificazione proprio la sensibilizzazione e la formazione a tutti i livelli. "In20amo il paesaggio" quindi, coerentemente con l'attuazione concreta della Convenzione, intende promuovere la cura del paesaggio presente e la progettazione partecipata del paesaggio futuro, attraverso proposte didattiche e la realizzazione di una mappa dei paesaggi del Veneto, che racchiude tutte le sfide didattiche che le varie scuole della regione hanno realizzato negli anni. Tale mappa e alcune progettazioni didattiche verranno approfondite nel dettaglio in seguito nel presente elaborato.

Per comprendere le ragioni per cui la Convenzione Europea del Paesaggio si focalizza sull'importanza delle azioni educative tanto da dare loro un ruolo prioritario rispetto all'azione direttamente rivolta ai paesaggi, è necessario innanzitutto osservare il contesto istituzionale promotore della Convenzione, il Consiglio d'Europa, ossia un'organizzazione internazionale fondata nel 1949, a cui appartengono 47 Paesi europei, che ha come scopo la promozione della democrazia, dei diritti umani, dell'identità culturale europea e della ricerca di soluzioni ai problemi sociali. Il paesaggio diventa allora l'oggetto di una Convenzione tra i Paesi aderenti proprio per il suo ruolo di "componente dell'identità europea" e di "elemento chiave del benessere individuale e sociale", come recita il Preambolo. La Convenzione e la visione del concetto di paesaggio rappresentata in essa verranno approfonditi nel dettaglio nel paragrafo successivo.

"In20amo il paesaggio" si pone degli obiettivi in ambito di educazione civica e cittadinanza globale; uno di essi è di invitare ad amare il paesaggio, sia esso il nostro paesaggio quotidiano o un paesaggio eccezionale. Un luogo noto e conosciuto richiama sentimenti, ricordi e sensazioni che toccano la sfera emotiva. Anche un luogo nuovo però, non noto, che ci può sembrare estraneo, può suscitare in noi emozioni, un senso di tranquillità o di inquietudine, un senso di felicità o di tristezza. Ogni luogo che ora conosciamo un tempo era un luogo sconosciuto. Ed è importante quindi imparare a

prendersene cura, amarlo, tutelarlo. Per questo motivo, un altro obiettivo che si propone il progetto "In..20 amo il paesaggio" è quello di invitare ad inventare il paesaggio futuro avendo cura di quello presente, e immaginando le forme che potrà assumere attraverso la sua salvaguardia e la gestione. In tal senso l'educazione al paesaggio concorre agli obiettivi sia della Convenzione Europea del Paesaggio sia delle Indicazioni Nazionali, in ambito della cittadinanza e dell'educazione ambientale. Prendersi cura di un luogo, nel piccolo, contribuisce a preservare il nostro pianeta, che, come sappiamo, ne ha molto bisogno.

"In..20 amo il paesaggio" è un progetto che si è prefissato di accompagnare docenti, studentesse e studenti alla scoperta della Convenzione Europea del Paesaggio attraverso uno stile esplorativo fatto di domande, spunti di riflessione, proposte di attivazione nei confronti di paesaggi di prossimità, in termini di conoscenza e di responsabilità. La Convenzione ci insegna che, prima ancora di agire sui paesaggi, è necessario agire sulle persone, attraverso mirate azioni di sensibilizzazione, educazione e formazione. Solo così la popolazione potrà assumersi pienamente la responsabilità di svolgere un ruolo attivo verso il paesaggio, e quindi verso se stessa e il proprio futuro. Il progetto fornisce un'occasione per prendere confidenza con un'idea democratica di paesaggio, per far crescere la consapevolezza del ruolo che quest'ultimo esercita sulle nostre vite, per stimolare la sensibilizzazione e la partecipazione di ogni cittadino e cittadina alla costruzione di nuove politiche e pratiche per il paesaggio. E' da un sentimento di amorevolezza che si genera un atteggiamento di rispetto e cura, e questo vale anche per il paesaggio in quanto testimone della nostra relazione privilegiata con il luogo che abitiamo, manifestazione del nostro stare in esso, delle nostre scelte di ieri, di oggi e soprattutto di domani. La dimensione operativa dell'inventare, che domina il titolo del progetto, racconta il suo principale intento, cioè quello di promuovere azioni di progetto che pongano lo sguardo al paesaggio del futuro, amando e avendo cura di quello presente e immaginando le forme che potrà assumere attraverso la sua "salvaguardia, gestione e pianificazione", obiettivi fondanti la Convenzione. I soggetti di questa avventura progettuale sono le persone e le popolazioni: la singola persona, cioè l'individuo che si mette in gioco direttamente, ma

soprattutto la collettività, cioè i soggetti che abitano e che insieme sono chiamati a lavorare per un domani comune. E' questa la sfida che è stata lanciata alle scuole: mettere in gioco la capacità di interagire con i paesaggi del quotidiano, di conoscerli e di amarli coltivando l'attitudine alla cura per il proprio territorio e di proiettare lo sguardo verso il futuro per imparare ad immaginare il paesaggio di domani.

Le scuole che hanno deciso di aderire al progetto e di mettersi quindi in gioco per realizzare delle sfide didattiche con lo scopo di conoscere un paesaggio di prossimità, entrare in relazione con esso e ideare delle idee progettuali di miglioramento o riqualifica, sono state negli anni numerose. E' da ormai 4 anni infatti che il progetto viene riproposto e nuove scuole e insegnanti decidono di parteciparvi. "In20Amo il Paesaggio", e nel concreto, le docenti Sara Bin, Benedetta Castiglioni, Margherita Cisani e Giada Peterle, offrono quindi ogni anno una formazione specifica riguardo al tema, agli insegnanti coinvolti, che trasferiranno in un secondo momento tutto ciò che hanno appreso in classe, attraverso la successiva realizzazione delle sfide didattiche. Nella prima parte dell'anno il progetto si focalizza sulla formazione degli insegnanti del Veneto, attraverso incontri periodici, in presenza o online, che hanno lo scopo di far sperimentare il paesaggio ai docenti e di condividere le esperienze e la crescita attraverso il confronto e la cooperazione. Nella scorsa edizione del 2023-2024, è stata anche effettuata con gli insegnanti un'uscita di formazione di due giorni sui Colli Euganei, al fine di conoscere, collettivamente e in modo diretto, uno stesso paesaggio e farvi esperienza concreta, attraverso attività che stimolassero il senso del luogo e la sua cura. Quest'uscita, a mio parere di grande valore esperienziale e formativo, verrà anche riproposta nella quinta edizione di In20amo il Paesaggio, nell'anno scolastico che inizierà a settembre.

In un secondo momento invece, durante il secondo quadrimestre dell'anno, gli insegnanti hanno avviato in classe un percorso di educazione al paesaggio, partendo da un luogo di prossimità degli alunni, che, scelto collettivamente, è stato l'oggetto della successiva progettazione didattica. Le classi che hanno preso parte al progetto hanno quindi individuato i loro "paesaggi della cura", cioè dei paesaggi vicini e amati, che hanno conosciuto attraverso l'esplorazione e ne hanno immaginato il futuro attraverso

un compito di realtà², in quanto le azioni progettate dovevano poter essere messe in atto concretamente. Alla sfida didattica hanno preso parte 54 classi di 25 Istituti Comprensivi del Veneto, i cui paesaggi della cura sono andati a comporre il mosaico della Mappa dei paesaggi di domani, l'elaborato finale che racchiude tutti gli interventi didattici. Tale Mappa si può consultare all'interno del sito web del progetto "In20amo il Paesaggio", in modo che tutti possano vedere i lavori svolti e prendere magari spunto per altre progettazioni o percorsi di educazione al paesaggio.

Al termine del percorso, alle scuole, è stato conferito ufficialmente il titolo di Scuola amica del paesaggio, un impegno di attenzione competente e cura impegnata da portare avanti nel corso del tempo.

2.1.1 La Mappa del Paesaggio di domani

La Mappa del Paesaggio di domani è di fatto il prodotto finale di "In20amo il Paesaggio" e rappresenta un luogo di incontro per tutti i progetti realizzati dalle classi coinvolte nella sfida. La loro fitta presenza o il loro diradarsi in alcune aree già ci potrebbe consentire una prima riflessione di carattere geografico, scoprendo dove si collocano e si concentrano le classi che hanno preso parte alle attività di "In20amo il paesaggio". Al fine di avere un ritratto più accurato dei tipi di paesaggi scelti, delle tecniche e metodologie impiegate per modificarli, così come degli obiettivi alla base di queste azioni, ci soffermiamo adesso su alcuni aspetti, che ci aiutano a leggere e analizzare i progetti in maniera dialogica e comparata. Le chiavi di lettura, i temi e le categorie scelte, che il progetto propone, sono solo alcune delle possibili traiettorie per riconoscere gli intrecci tra le progettazioni didattiche.

² *Compito di realtà*: il compito di realtà è una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Questa metodologia didattica si basa sull'uso di situazioni realistiche come base per l'apprendimento, permettendo agli studenti di applicare concretamente le conoscenze acquisite in contesti simili a quelli della vita reale.

Il progetto ha categorizzato gli interventi utilizzando tre chiavi di lettura, ciascuna rappresentante un macro tema e un potenziale ambito di interesse, offrendo prospettive leggermente diverse da quelle tradizionalmente adottate nella pratica didattica. A ciascuna chiave di lettura è stata dedicata una mappa tematica del Veneto che permette di navigare i progetti in modo trasversale, attraverso una serie di categorie specifiche all'interno delle quali sono stati collocati i progetti.

La prima chiave di lettura, relativa agli *“spazi e contesti d'azione”* si concentra sulle tipologie di paesaggi scelti e risponde alla domanda *“Dov'è il paesaggio?”*. La distribuzione delle classi all'interno di una regione dalla ricca varietà paesaggistica come il Veneto consente una notevole variazione degli sfondi su cui si proiettano i progetti: dalla provincia di Belluno a quella di Rovigo, da Venezia a Verona, passando per Padova, Vicenza e Treviso, i progetti attraversano territori montani, fluviali, marittimi e deltizi, talvolta incontrano paesaggi naturali, altre si concentrano su zone rurali o urbane fortemente antropizzate. Analizzando gli spazi e i contesti d'azione scelti dalle classi per i loro progetti, è possibile individuare quattro categorie, quali i *luoghi del tempo libero* (parchi, luoghi destinati ad attività culturali e ricreative), le *scuole* (edifici scolastici o spazi adiacenti come parcheggi o cortile, vissuti quindi dagli alunni nel quotidiano), *paesaggi naturali* (contesti montani, sponde dei fiumi e torrenti, ma anche contesti fortemente antropizzati, in cui però gli elementi naturali assumono particolare rilevanza), e infine *edifici e luoghi del patrimonio storico* (edifici abbandonati o elementi paesaggistici che portano le tracce di una storia locale ancora da scoprire, conoscere e valorizzare).

In modo quasi naturale, alcune classi hanno colto il suggerimento di osservare il paesaggio ordinario e quotidiano, concentrando il proprio sguardo sugli spazi della scuola. I progetti in questo caso propongono azioni volte alla costruzione della scuola del domani che sia accogliente, sicura, colorata ed ecologica, attraverso colori e murali alle pareti, piante di cui gli studenti stessi dovrebbero prendersi cura e l'installazione di pannelli fotovoltaici per ridurre l'impatto energetico dell'istituto. Tuttavia, la maggior parte delle classi hanno deciso di varcare i confini dello spazio scolastico, andando ad individuare elementi d'interesse che incrociano i loro sguardi

nel quotidiano, come parchi, zone verdi, boschi,.... Infine, l'attenzione al patrimonio storico, oltre che a quello naturalistico, lascia intendere come nella visione di queste classi il progetto del paesaggio di domani non possa prescindere dalla conoscenza di quello passato.

Di seguito osserviamo la mappa tematica della regione Veneto relativa alla distribuzione delle scuole in base al luogo che le classi hanno preso in oggetto per la loro progettazione, in riferimento alla categoria *spazi e contesti d'azione*.

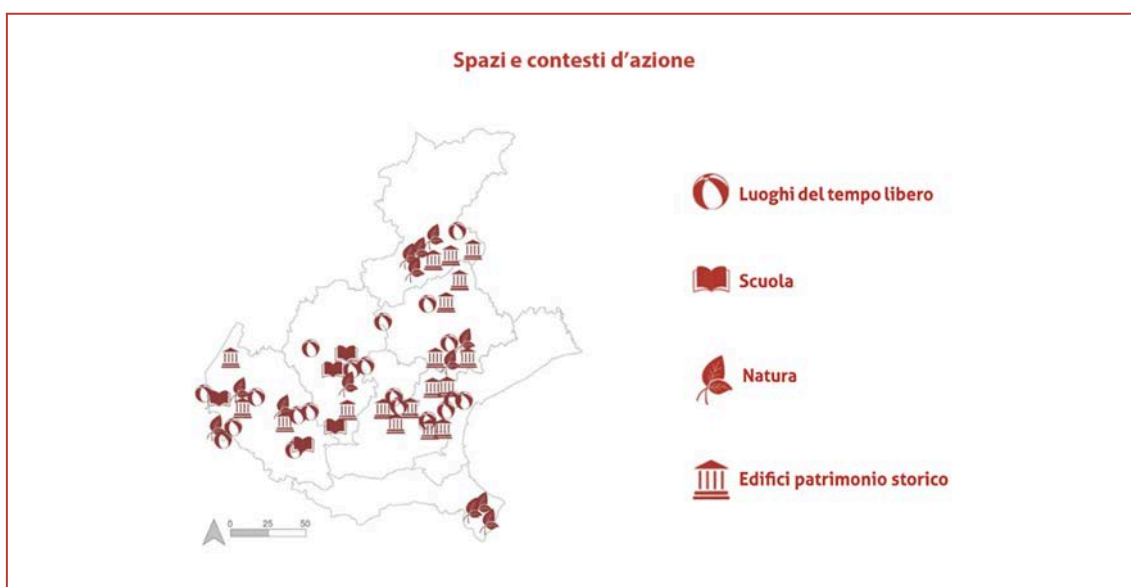


Figura 1: mappa del Veneto relativa a "spazi e contesti d'azione" del progetto "In20amo il Paesaggio"

La seconda chiave di lettura che fornisce il progetto "In20amo il Paesaggio" in riferimento alle progettazioni didattiche realizzate, è relativa agli *strumenti e rappresentazioni* scelti ed utilizzati dalle classi per l'intervento, evidenziando le metodologie di lavoro. In questo caso la domanda di partenza a cui gli studenti sono stati chiamati a rispondere, è "Come fare a rappresentare il paesaggio?". Una volta scelto e analizzato il paesaggio di cui occuparsi, dopo aver condiviso le emozioni che esso suscitava nel gruppo, ciascuna classe, guidata dagli insegnanti, ha ideato una

propria strategia di azione e si è dotata di una serie di strumenti per realizzare concretamente i propri obiettivi. Tale strategia d'azione ha talvolta coinvolto la classe in un dialogo più ampio con altri attori territoriali, pubblici e privati (abitanti, enti territoriali, consiglieri comunali,...), così come il resto della comunità scolastica (altri docenti, studenti o dirigenti scolastici). Altrettanto vari sono stati gli strumenti utilizzati, per esempio alcune classi hanno scelto di scrivere una lettera al Sindaco o di pubblicarla sul giornale locale; altre hanno incontrato esperti ed artisti per scegliere quali materiali utilizzare per modificare lo spazio prescelto; altre ancora hanno allestito una mostra o organizzato degli incontri per la cittadinanza. Tutte queste azioni di trasformazione trovano traccia nelle due immagini che la classe sceglie di inserire nella Mappa dei paesaggi per accompagnare ed illustrare le altrettante fasi del loro progetto (il prima e il dopo). In ogni sfida didattica infatti troveremo la prima immagine, legata alla fase 1 relativa al paesaggio di oggi, che consente di riconoscere il paesaggio individuato e descritto dalla classe, mentre la seconda fotografia, legata alla fase 2, raffigura l'idea della classe del paesaggio di domani ed è una rappresentazione visiva degli effetti del progetto sul paesaggio scelto.

Queste immagini sono state analizzate a seconda degli strumenti di cui si sono servite le classi e delle metodologie con cui esse hanno lavorato per rappresentare le trasformazioni auspiccate nei paesaggi di cui si sono prese cura. Queste rappresentazioni, dunque, sono talvolta una visione concreta della mutazione in atto, mentre in altri casi sono la proiezione immaginifica dei paesaggi di domani. Il progetto classifica *gli strumenti e le rappresentazioni* in tre categorie: il *disegno artistico* (tecniche pittoriche per realizzare disegni e immagini), la *fotografia* (molte classi hanno privilegiato la fotografia, sia per tenere traccia delle varie fasi, sia per visualizzare il paesaggio futuro ideato, attraverso talvolta delle piccole elaborazioni grafiche) e le *tecniche digitali* (collage o fotomontaggi di fotografie, oppure strumenti di disegno e progettazione digitale).

Di seguito osserviamo la mappa tematica della regione Veneto relativa alla distribuzione delle scuole in base agli strumenti che le classi hanno utilizzato per la loro progettazione.

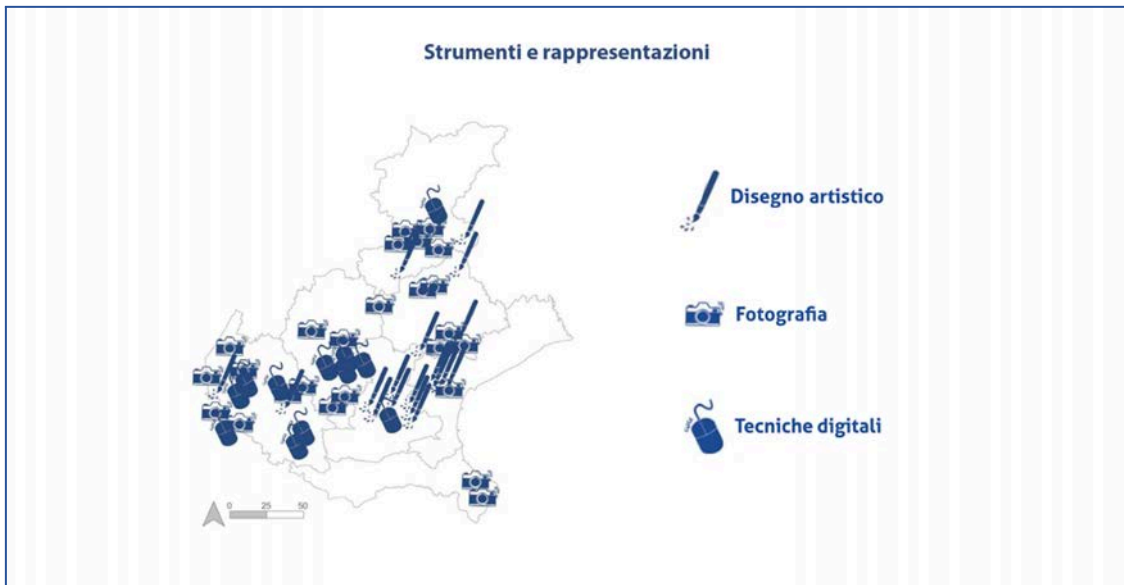


Figura 2: mappa del Veneto relativa agli "strumenti e rappresentazioni" utilizzati dalle classi nel progetto "In20amo il Paesaggio"

Le immagini dei paesaggi di domani, quindi, ci comunicano molto non solo sulle tecniche e gli strumenti che gli insegnanti hanno deciso di adottare perché la classe potesse rappresentare la sua visione del paesaggio futuro, ma suggeriscono anche, in modo più o meno implicito, lo stato di avanzamento delle trasformazioni immaginate dal progetto di cura del paesaggio, come anche l'entità della trasformazione. Per alcune classi gli interventi si collocano nella sfera della fattibilità, attraverso piccoli interventi di modifica del paesaggio presente, come l'inserimento di murales, l'aggiunta di piante e fiori oppure di strutture per lo svago e il tempo libero (come giochi per bambini). In questi casi si è spesso utilizzato lo strumento della fotografia con piccoli collage e inserti grafici che avessero la funzione di collocare nello spazio gli interventi previsti. Altri progetti che prevedevano trasfigurazioni radicali, come per esempio la ristrutturazione di edifici in abbandono o l'azione su scale più ampie, come la trasformazione di un'intera vallata, hanno utilizzato strumenti che permettessero una maggiore flessibilità nella rappresentazione come il disegno artistico o tecniche digitali di proiezione di edifici in 3D che consentono di ricostruire radicalmente il paesaggio futuro.

L'ultima chiave di lettura che il progetto fornisce in riferimento alle sfide didattiche realizzate dalle classi è relativa agli *"obiettivi e visioni di futuro"*, la quale raccoglie gli intenti che hanno guidato le azioni delle classi attraverso una domanda cruciale, che guida gli interventi come guida le riflessioni che partono dalla lettura della convenzione Europea del Paesaggio, ovvero *"Quale paesaggio desideriamo?"*. Questa sezione dovrebbe includere molte altre categorie, tra cui quelle dei valori riconosciuti nel paesaggio, delle pratiche che si è scelto di favorire o promuovere a partire dalle trasformazioni auspiccate, degli abitanti che si è deciso di porre al centro della propria riflessione. Le categorie proposte incrociano tutti questi aspetti e si suddividono in tre ambiti.

Il primo aspetto riguarda i progetti didattici che si sono concentrati sulla ri-creazione di luoghi d'incontro, privilegiando così la dimensione dell'abitare attraverso la trasformazione o la costruzione di spazi di aggregazione sociale, in cui ci si incontra, siano essi pubblici o privati. Sono molte le classi che hanno scelto questo aspetto per il loro intervento; in questi casi gli alunni assieme ai loro insegnanti hanno proposto di modificare la destinazione d'uso di alcuni luoghi, incrementando la loro capacità di accogliere e ospitare momenti di sosta, di gioco, di dialogo e di benessere collettivo. In questa categoria rientrano per esempio i progetti riguardanti i parcheggi adiacenti alle scuole, i ponti, le aree di camminamento e sosta lungo i corsi d'acqua, ma anche luoghi d'incontro già esistenti, come parchi o aree verdi, da migliorare o riqualificare. La creazione di nuovi luoghi di incontro, o la trasformazione e cura di quelli già potenzialmente esistenti, non è soltanto una trasformazione fisica. Favorire l'incontro e l'interazione tra abitanti significa agire sul benessere delle persone, intervenendo sul paesaggio.

Il secondo aspetto racchiude tutti i progetti che propongono una *valorizzazione del patrimonio* paesaggistico, sia esso storico o naturale. Le classi, in questo caso, hanno scelto di riconoscere il valore per esempio dei corsi d'acqua che attraversano i centri abitati o le zone limitrofe, di recuperare la cura per alcune aree boschive e, più in generale, di quelle aree verdi che si collocano vicino o all'interno degli spazi che gli

studenti attraversano quotidianamente. In altri casi, le classi hanno scelto di valorizzare il patrimonio storico di ville, vecchie scuole, edifici e altri luoghi di particolare rilievo per la storia locale.

La terza categoria individuata è relativa alla promozione di pratiche sensibili in un'ottica di sostenibilità, un tema che già si pone al centro della Convenzione Europea del Paesaggio, ma che oggi più che mai risulta di estrema attualità anche alla luce della crisi climatica e della riflessione sulla riduzione delle emissioni inquinanti e del consumo delle risorse a livello locale e internazionale. Le classi che hanno indirizzato il loro intervento sulla promozione di pratiche sostenibili, hanno dimostrato uno sguardo particolarmente attento alle ultime innovazioni tecnologiche, così come al recupero di alcune tradizioni scomparse ma maggiormente sostenibili dal punto di vista ambientale.

Tra i progetti più attenti alla sostenibilità, trovano spazio la costruzione di percorsi ciclo-pedonali immersi nel verde, la tutela dei campi dalla cementificazione attraverso la costruzione di fattorie didattiche e aziende ecosostenibili, così come il recupero di alcuni metodi di coltivazione attenti ai processi naturali e di sementi antiche che rischiano di andare perdute. Altri progetti ambiscono addirittura alla realizzazione di un "movimento ambientalista", che coinvolga tutti nel tentativo di rendere l'aria, l'acqua e il suolo più puliti e sani. Infine, è utile notare come molti dei progetti raccolti attorno alle prime due categorie, relative alla ricreazione di luoghi di incontro e valorizzazione del patrimonio, rimandino in realtà a un dialogo con la terza categoria: per molte classi ripensare il patrimonio, storico e naturalistico, significa anche costruire spazi sostenibili e accessibili, dando spazio a tutte e tutti, alla cultura e al verde, al fine di creare un paesaggio inclusivo.

Il progetto "In20amo il paesaggio" quindi è pensato per essere uno strumento dinamico, un percorso di confronto per i docenti e gli alunni che hanno preso parte alla sfida, ma anche un percorso di possibile attraversamento dal paesaggio del Veneto di oggi a quello di domani. La raccolta dei progetti proposta funziona come un insieme di visioni, ciascuna con il proprio paesaggio, i propri strumenti e metodi, le proprie visioni di futuro. La diversa combinazione di queste diverse visioni permette di estrapolare dai

singoli progetti riflessioni utili che possono riguardare a vario titolo i diversi fruitori di questo Atlante (mappa).

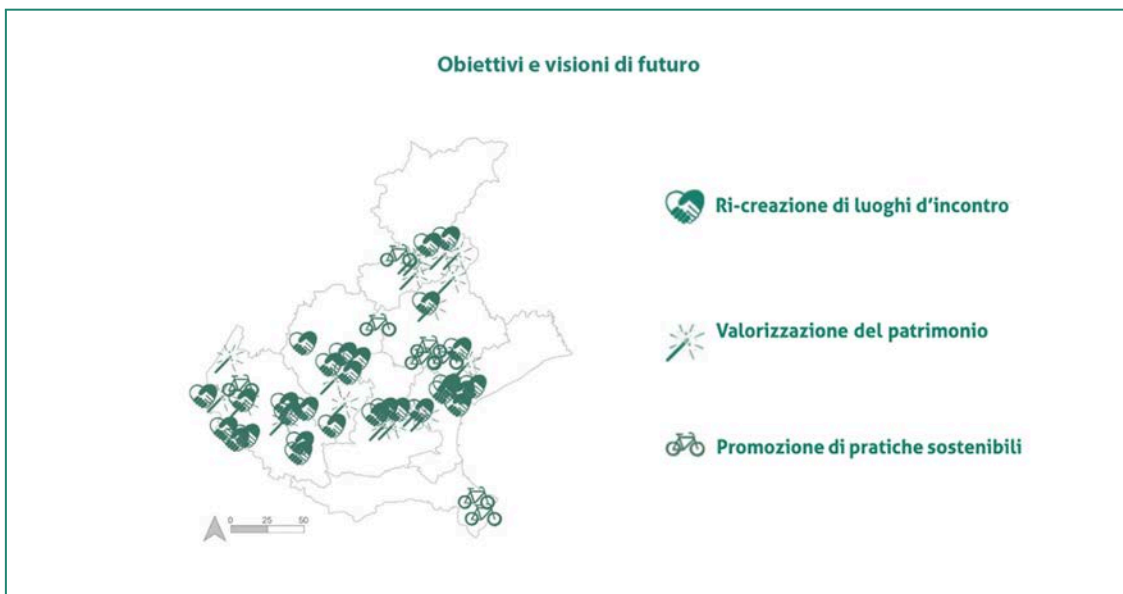


Figura 3: mappa del Veneto relativa a "obiettivi e visioni di futuro" delle classi, in relazione al progetto "In20amo il Paesaggio"

Le classi che hanno partecipato alla sfida hanno già portato avanti un confronto aperto con le diverse prospettive che abitano la stessa classe. Tuttavia, su scala più ampia "In20amo il Paesaggio" rappresenta un'occasione per avviare un confronto con altre realtà territoriali, altre classi che sono più o meno distanti dal punto di vista geografico, collocate in altre province, per organizzare possibili scambi: nulla vieta, e anzi, è auspicabile, a chi pensa di organizzare un'uscita o un intervento con la propria classe, di partire dai progetti raccolti per leggere il territorio che si andrà a esplorare, o addirittura di prendere contatto con le scuole che li hanno promossi.

Per le classi che ancora non hanno partecipato al progetto, questo atlante si configura come uno strumento utile per promuovere l'analisi dei paesaggi regionali a partire da un punto di vista interno, ovvero quello dei suoi giovani abitanti. La struttura della sfida potrà essere replicata in altre classi, in diversi contesti, seguendo l'organizzazione delle fasi di lavoro suggerite, la possibilità di utilizzare la comparazione

tra immagini del paesaggio presente e di quello auspicato come mezzo per la visualizzazione dell'avanzamento dei lavori, e così via. In altri casi, le classi potranno decidere di continuare o addirittura replicare i progetti già realizzati in altri contesti. Nelle mani dei docenti, questo atlante è uno strumento di navigazione da cui tracciare linee guida, costruire progetti interdisciplinari e raccogliere informazioni inedite e curiose sulle quali costruire percorsi di apprendimento, ma è altresì uno spazio a partire dal quale costruire in classe nuove sfide future, traendo spunto dalle azioni e dagli strumenti utilizzati da altri, in altri contesti, dalle loro difficoltà come dai loro successi. Per i soggetti nel territorio che guardano al mondo della scuola questa raccolta può essere letta come un contenitore di emozioni, esperienze, paure e speranze dei giovani abitanti di oggi, che saranno coloro che abiteranno i paesaggi di domani, e costituisce quindi uno strumento utile non solo nelle mani dei docenti e dei ragazzi, ma anche delle amministrazioni locali, per cogliere un punto di vista spesso assente nelle rappresentazioni usate per la progettazione dei nostri territori. Questo atlante è quindi un luogo di scambio tra pari, ma anche tra scuola e territorio. Per favorire questo avvicinamento e dialogo tra scuola e territorio, e tra cittadini (grandi e piccoli) e paesaggio, il percorso di attraversamento della Convenzione europea del paesaggio proposto dal progetto, a disposizione di tutti nel sito web, ci invita a porci una serie di domande che ci interrogano di fronte al paesaggio, mettendoci in discussione e in relazione con esso, piuttosto che proporre una lettura già rielaborata da altri. Allo stesso modo, il confronto con i progetti qui raccolti ci interroga rispetto ai progetti che potremmo costruire con le nostre classi, agli strumenti che potremmo utilizzare, nonché sulle visioni di futuro che intendiamo disegnare insieme alle nuove generazioni. Questa, in fondo, è una sfida ancora tutta da scoprire!

2.2 Intervista a Sara Bin

Durante la progettazione del mio elaborato ho riflettuto sul fatto che sarebbe stato veramente interessante e stimolante avere l'opportunità di porre qualche quesito a Sara Bin, una delle principali ideatrici del progetto. Sarebbe stato per me davvero

prezioso poter ascoltare anche il suo punto di vista e la sua personale opinione. L'ho quindi contattata e, in modo molto gentile e disponibile, lei mi ha fornito questa possibilità.

Sara Bin è una geografa e formatrice all'Università degli Studi di Padova; ha conseguito il dottorato di ricerca in geografia umana ed è docente di geografia politica ed economica. Inoltre, è coinvolta in progetti di educazione alla cittadinanza globale e cooperazione internazionale presso la Fondazione Fontana Onlus. Collabora anche con l'Università degli Studi di Padova in progetti di educazione al paesaggio e formazione degli insegnanti, come nel caso del progetto "In20amo il Paesaggio".

Di seguito riporto gli spezzoni della conversazione tra me e la docente che ho ritenuto maggiormente rilevanti. Mi sento di ringraziare molto Sara Bin per questo colloquio, perché è stato estremamente arricchente per me e per il mio lavoro di tesi.

1) Il progetto In 20 Amo il Paesaggio è nato nel 2020, un anno particolare per il mondo, a causa della Pandemia. Perché è nato questo progetto? Cos'ha spinto, lei e le sue colleghe, alla sua realizzazione?

Il progetto "In20amo il paesaggio" viene reso pubblico nel 2020, ma nasce nel 2019. Io, Benedetta Castiglioni, che è diciamo la mente della laurea magistrale in Scienze per il paesaggio, la geografa del paesaggio per eccellenza del nostro ateneo, Margherita Cisani, che è stata allieva di Benedetta Castiglioni, e Giada Peterle, che oltre alla cooperazione nell'ideare il progetto ha curato la parte grafica e le illustrazioni, volevamo fare qualcosa per promuovere la Convenzione Europea del Paesaggio della quale nel 2020 si sarebbero festeggiati i vent'anni. Quindi nel 2019 ci siamo dette: "Cosa possiamo fare per i vent'anni della Convenzione Europea del Paesaggio? Cosa possiamo fare in dipartimento? Cosa possiamo fare con le nostre scuole? Cosa possiamo fare con l'Associazione italiana di insegnanti di geografia? Come possiamo nell'anno 2020, che è un anno centrale per il paesaggio, portare il paesaggio all'attenzione di tutti?" Tutto il progetto è nato da queste domande, verso settembre-ottobre 2019, e tra di noi c'era l'intenzione di iniziare nel concreto a marzo, perché il 14 marzo è la Giornata nazionale del paesaggio istituita dal ministero, e poi

andare avanti durante l'anno per celebrare l'anno 2020 come l'anno del paesaggio. E così nel nostro gruppo di lavoro iniziamo a chiederci cosa possiamo fare. Uno dei focus principali dei nostri destinatari volevamo fossero le scuole; abbiamo iniziato a considerare che vent'anni di celebrazione della Convenzione non erano pochi, quindi dovevamo pensare a qualcosa magari che non fosse solo padovano, ma di carattere più generale.

Durante i primi mesi, a gennaio 2020, abbiamo introdotto alla Regione, e con regione intendo l'Osservatorio regionale per il paesaggio, che ci ha sempre supportato in diverse iniziative, l'idea di fare qualcosa di Veneto legato alla cittadinanza attiva, al fine di far diventare il paesaggio uno strumento, pretesto per esercitarsi a diventare cittadini, quindi legato alla geografia. Ci siamo chieste come fare a raggiungere il Veneto, nel senso che noi lavoriamo prevalentemente su Padova e provincia a livello di attività educative in aula, e allora ci siamo attivate per provvedere a trasferire percorsi e processi di educazione al paesaggio, che noi da anni facevamo e facciamo, il più possibile lontano. E quindi il canale informatico, il web, internet erano un modo per raggiungere più insegnanti e più persone possibili. Poi, conosciamo le vicende del 2020. I primi di marzo stavamo lavorando e poi, nel giro di pochissimo tempo, ci siamo trovati ad essere chiusi in casa; prima abbiamo pensato di abbandonare l'idea del 14 marzo, che era il primo evento che dovevamo realizzare, poichè eravamo praticamente tutti trincerati, ma poi invece ci siamo dette: "Questo ci deve dare la forza per continuare", e il progetto che si vede oggi è nato proprio sull'onda della convinzione che "La scuola deve andare avanti comunque". Quindi ci siamo trovate a dover pensare il più possibile a qualcosa che fosse vitale soprattutto in quel momento; l'avremmo fatto comunque il progetto, ma in quel periodo noi dovevamo continuare a fare le cose che avevamo sempre fatto. La regione ci ha supportato in questo e quando dico supportato vuol dire che ha messo anche i finanziamenti per andare avanti, per portare avanti il lavoro, perché chiaramente c'era bisogno delle persone che ricercavano, di sviluppatori informatici, di un team dietro alla piattaforma. Io fungo da front-man, sono quella che ha portato in aula, prima virtuale e poi fisica, tutto il lavoro, ma chiaramente oltre a noi c'è anche chi ha lavorato per il sito web e continua a farlo.

Quindi l'idea è nata così: per i vent'anni della Convenzione Europea del Paesaggio, per festeggiarla, cioè per ricordarne l'importanza e per fare memoria di cosa sono stati vent'anni di questa convenzione; al centro dell'etimologia di "In20amo" c'è proprio il numero 20, quindi i vent'anni di questo documento del consiglio d'Europa che è stato rivelatore di una nuova modalità di sguardo.

Quindi, riassumendo, "In20amo il paesaggio" nasce nel 2019, poi trova la sua solidità nel 2020, ma in realtà è un progetto che nasce in gestazione inconsapevole ben prima, 10-15 anni fa, nel momento in cui nascono anche gli osservatori locali del paesaggio, i quali chiamano noi per cominciare a dare concretezza alla Convenzione Europea del Paesaggio, che invitava tutti i preposti per la gestione del paesaggio a fare formazione ed educazione. La prima azione che ci chiedeva di fare la Convenzione, prima ancora di chiamare gli architetti, era di lavorare con la formazione, e quindi con le persone. Ecco, quindi questo è un po' l'iter di sviluppo del progetto che ha portato oggi ad una quarta edizione, anzi è stata approvata anche la quinta che svilupperemo nell'anno scolastico 2024-2025. In questo modo sempre più scuole stanno diventando *scuole amiche del paesaggio*, con tanto di targa che viene conferita alla scuola. Questa targa da un lato è un riconoscimento, un premio, dall'altro è soprattutto un impegno; quindi diventare *scuola amica del paesaggio* è una responsabilità perché la scuola si impegna a portare avanti le progettualità di cura del paesaggio.

2) Centrale nel progetto è dunque il paesaggio. Cosa si intende precisamente con questo termine? Di quale concetto di paesaggio si tratta?

Iniziamo parlando proprio della Convenzione, la quale porta nel titolo la parola paesaggio, ma che in realtà non si occupa di paesaggio: essa si occupa delle popolazioni che vivono il paesaggio. E questo è stato rivoluzionario, cioè per la prima volta a livello europeo prima e nazionale poi, si è spostata l'attenzione tecnica sul paesaggio ad un'attenzione umana, "il paesaggio è umano": sono le popolazioni che creano quel paesaggio. Ovviamente io sposo a pieno ciò che scrive la Convenzione. Una convenzione che è stata come un'apertura sul modo di leggere il paesaggio, che

non resta una fotografia, di sfondo, ma che diventa *configurazione di territorio*, come diceva Gianluca Turco, cioè diventa quel carattere non estetico, ma quel carattere vitale che parla delle popolazioni. Quindi è chiaro che la Convenzione in qualche modo affida alle popolazioni il destino del paesaggio, cioè il suo presente e il suo futuro e questo è interessante perché molto coerentemente la Convenzione, quando negli ultimi articoli va a citare le azioni che facciamo perché il paesaggio sia di tutti, la prima azione è rivolta al mondo della formazione e dell'educazione. Questa cosa per noi è stata la chiave di volta e quindi, torno a ribadire, che nel 2020 era importante ricordarcelo questa cosa. Al centro del progetto c'è davvero l'attivazione, potremmo anche dire l'attivismo, perché in alcuni casi, se hai visto i progetti delle scuole, è proprio una presa in carico del paesaggio, uno starci dentro, un voler prendersi cura per sé e per il collettivo. Magari nei progetti le letture del paesaggio dal punto di vista geografico sono fragili, sono deboli, ma non è su quello che il progetto ha voluto puntare. "In20amo il paesaggio" non ha voluto puntare sulla perfezione, sulla descrizione dei tipi di paesaggio, dei suoi caratteri, ma sulle azioni, cioè sul rendersi conto che ognuno di noi è parte di esso, non solo parte nel senso che il paesaggio fa da contenitore, no, è proprio il nostro modo di interpretare il contenitore che è centrale. E quindi abbiamo dovuto lavorare molto su questo dal punto di vista educativo, attivando i ragazzi sul "pre", sulle attività svolte prima della sfida didattica. Il portale che si trova online che possiamo chiamare la vetrina del progetto, il lavoro educativo che abbiamo fatto prima a livello formativo con i docenti e poi con alcune classi (io sono l'unica che ha potuto entrare in aula e svolgere questo progetto perché per me l'aula è vita, le idee migliori mi vengono sempre improvvisando in aula), ci ha indotto a lavorare proprio su noi, sulla consapevolezza che il paesaggio siamo noi. Questa che ho appena espresso, "Il paesaggio siamo noi", sembra un'affermazione scontata magari, ma non lo è affatto. Ora ti racconto la genesi di questa affermazione, da cui siamo partiti 10-15 anni fa ormai, quando abbiamo capito che questa è la strada che vogliamo perseguire e disseminare il più possibile. Questa affermazione è partita da una piccola scuola dell'alto padovano, una classe di Camposampiero, mi sembra, con la quale avevamo fatto dei lavori con la regione, quindi sempre con gli Osservatori locali per il paesaggio,

simili a quelli riportati nel progetto “In20amo il paesaggio”, che sono stati i lavori pionieri riguardo al paesaggio.

Era una classe quarta primaria, a cui nel momento conclusivo del progetto abbiamo chiesto un feedback, ma non semplicemente quello che era piaciuto loro; abbiamo chiesto in che modo il lavoro che avevamo svolto, il percorso che avevamo fatto dentro il paesaggio, aveva smosso qualcosa in loro e una ragazzina mi ha proprio risposto “Il paesaggio siamo noi”. Questa affermazione è poi diventata una cifra delle nostre progettualità educative e quell’anno è diventata anche una spilla che abbiamo dato a migliaia di studenti che avevano lavorato ai progetti. E non è “il paesaggio è di tutti”; nell’affermazione “il paesaggio siamo noi” c’è stato e c’è proprio un lavoro di consapevolezza straordinaria: il paesaggio che diventa soggetto (è interessante studiare anche sintatticamente questa affermazione che fa l’alunna). Come se il paesaggio non avesse vita, non esistesse senza la nostra presenza, è un qualcosa che diventa tale nel momento in cui noi ci siamo ed è paesaggio proprio perché ci siamo noi, altrimenti è complessità originaria, ma in realtà non è nulla; diventa paesaggio nel momento in cui noi cominciamo a percepirlo e ad avere la sensazione che sia un tutt’uno con noi.

**3) Gli obiettivi prefissati di “In20amo il paesaggio” sono stati raggiunti?
Cosa ci si augura abbia lasciato il progetto a chi ne è venuto a conoscenza?**

Direi di sì, sono stati raggiunti, dopo quattro anni, e lo dico soprattutto leggendo quello che hanno restituito i ragazzi, perché questo progetto ricordiamo che è un progetto pensato per loro, è un progetto per farli entrare dentro il paesaggio. Dico che gli obiettivi sono stati raggiunti sulle basi quindi di quello che hanno scritto nelle loro produzioni, cioè nelle loro sfide didattiche nelle quali gli studenti trasferiscono il loro progetto di paesaggio di domani, e tra le cose che scrivono, che sono obbligati a scrivere, c’è quella domanda che sta in ogni progetto, cioè “Che cosa è già cambiato?”: questa è una domanda che si fa alla fine della prima fase del percorso. A quella domanda spesso troviamo la risposta “Non è cambiato nulla, quello che è cambiato è il

nostro sguardo su ciò che ci sta attorno.” In questa frase c’è la consapevolezza del fatto che un progetto non si realizza in un paio di mesi semplicemente perché è stato trasferito in un portale come quello di “In20amo il Paesaggio”. No, la chiave di lettura è il fatto che gli alunni si rendano conto che non è così facile realizzarlo, ma che quello che è cambiato davvero sono loro, il paesaggio. Poi, per la realizzazione dei progetti, c’è bisogno di tempo. Infatti i ragazzi fanno proiezioni anche a cinque-dieci anni, ma sono proprio loro stessi che sono cambiati e che lo affermano con quell’ingenuità e con quella leggerezza che caratterizza spesso i ragazzi. Ed è anche questo il nostro lavoro, perché se vai a vedere tra gli obiettivi di “In20amo il paesaggio” c’è anche l’obiettivo della consapevolezza del ruolo che ognuno di noi ha all’interno del paesaggio, il nostro approccio che cambia, il modo attraverso il quale io persona guardo il paesaggio, il modo in cui prendo consapevolezza del fatto che quando guardo, quando percepisco qualcosa quello sguardo è filtrato da quelle che sono le nostre precondizioni culturali e queste ultime condizionano il modo in cui guardiamo le cose (in modo “bello” o “brutto”). Perché il paesaggio è bello o brutto? Perché siamo condizionati in modo diverso. Dobbiamo acquisire la consapevolezza che c’è una cultura alle spalle, c’è un sistema sociale che ci ha educati a leggere il paesaggio come un luogo esteticamente bello. Le persone solitamente non considerano mai i paesaggi degradati come paesaggi, ed è proprio questo che voleva cambiare la Convenzione e che è un obiettivo che è stato raggiunto dal progetto. Come dicevamo prima i ragazzi si sono resi conti di essere cambiati e di conseguenza, con il loro “nuovo” sguardo, è cambiato anche il paesaggio perché se cambia il mio sguardo e il mio modo di percepire, chiaramente cambia anche il modo in cui si vede il paesaggio. Anche un paesaggio che prima non avremmo mai considerato tale, un luogo degradato, se invece viene letto dal mio sguardo come un’opportunità, sono cambiato sicuramente io ma è cambiato anche il paesaggio. Dopo magari non c’è un effettivo cambiamento materiale, però il modo con cui io lo guardo e in cui lo faccio vivere è già dentro un processo di cambiamento. Quindi io penso che questi elementi di presa di coscienza e consapevolezza siano il motivo per cui possiamo definirci soddisfatti e decretano il raggiungimento degli obiettivi, i ragazzi stessi lo dichiarano. Ogni tanto qualcuno dichiara che il paesaggio è

cambiato perché c'è stato un effettivo intervento: in alcuni casi i compiti autentici che hanno svolto hanno prodotto anche un cambiamento effettivo e quindi in quei casi c'è anche la soddisfazione personale dei ragazzi, però ecco questo non è l'obiettivo del progetto. Il nostro obiettivo non è quello di dire ai ragazzi che devono realizzare il progetto, possono anche solo immaginarlo e non realizzarlo. Il successo sta nel cambiamento del loro sguardo. C'è qualche classe però che, per esempio, ha iniziato in prima e ha visto negli anni l'evoluzione fino alla terza; con le amministrazioni locali ha perseguito il progetto e questo è l'apice. In questo caso sto parlando di un progetto che noi definiamo molto inclusivo e democratico. Qualcuno ha anche detto che questo progetto è molto semplice: era proprio questo l'obiettivo. Il nostro obiettivo è quello di creare una macchina, uno strumento didattico, che stia in piedi con le proprie gambe e non che gli insegnanti abbiano costantemente bisogno di Sara Bin che va in giro per il Veneto ad "istruire", ma che sia un progetto per tutti, quindi sia per quei docenti che hanno delle classi eccellenti sia per quei docenti che hanno classi che presentano una varietà di studenti al loro interno, magari studenti con disabilità o studenti di lingua non italoфона; in questo caso il progetto è per tutti. E proprio perché questo progetto è semplice, che non vuol dire semplicistico, dà modo di esprimersi. Noi dobbiamo mettere tutti e tutte nelle condizioni di raggiungere almeno il rifugio, utilizzando la metafora del sentieri di montagna; se poi qualcuno in classe vorrà risalire la cima è libero di farlo. L'importante è che durante il percorso ogni insegnante si senta a proprio agio; se fosse un progetto troppo complesso allontanerebbe, perché gli insegnanti potrebbero sentirsi inadeguati nei confronti della complessità, invece noi abbiamo voluto lavorare al contrario (poi, nel caso qualcuno li volesse, gli strumenti complessi ci sono, basta che il docente ci chiami.) A proposito di questo ti racconto questo fatto: il primo anno che abbiamo attivato la pista didattica per scuole secondarie di secondo grado abbiamo alzato l'asticella, cioè abbiamo voluto forzare la mano inserendo come supporto per la realizzazione dei progetti uno strumento che è stato fortemente esclusivo ed escludente, ArcGIS, un software che consente di costruire delle mappe digitali, delle storymap. Abbiamo fatto questa scelta dal punto di vista dell'appetibilità delle nuove tecnologie, ma è stato quasi un flop, perché ha allontanato tutti quei

docenti che sarebbero stati interessati al paesaggio, ma che con lo strumento non si sentivano a loro agio, e in questo modo ne abbiamo persi molti per strada il primo anno. Avevamo anche investito sulla formazione dei docenti riguardo questo software e le story map, ma l'anno dopo abbiamo deciso di fermarci, o avremmo perso tutti, perché un progetto didattico che non ha seguito nelle scuole sarebbe stato un fallimento. Quest'anno abbiamo tolto l'utilizzo di questo software e le scuole hanno lavorato più serenamente. Abbiamo adattato la "macchina" alle esigenze e non il contrario. Secondo me la didattica deve essere questo, cioè deve essere un vestito che si modula sul corpo di ognuno di noi, non possiamo fare un vestito standard perché sennò magari a me sarebbe troppo stretto e a qualcun altro troppo largo. Quindi gli strumenti didattici devono essere pensati per essere adattati e adattabili alle persone, ad ogni corpo che anima la didattica.

In sintesi, mi ritengo soddisfatta del raggiungimento degli obiettivi soprattutto in ottica della presa di consapevolezza che noi tutti siamo parte del paesaggio, siamo complici del paesaggio nel senso che il nostro percepirlo e il nostro esistere lo rende vivo. Cioè il paesaggio che trasforma le azioni, che diventa parte integrante delle mie azioni e esito delle mie azioni: questo è un po' il senso del progetto. Quindi io ci sto dentro, lo riconosco, prendo consapevolezza di me individuo e di me come collettività all'interno di esso; so che il paesaggio è esito del mio agire, ha una storia, ha una processualità, il paesaggio non è statico, non è fermo. E poi c'è tutta la questione della salvaguardia e della cura che ritengo assolutamente un obiettivo raggiunto, e per dire che è stato raggiunto sottolineo il fatto che i ragazzi hanno individuato, nella presa in carico del progetto, paesaggi loro vicini, paesaggi condivisi, paesaggi di prossimità e anche di grande prossimità, perchè in alcuni casi sono i giardini della scuola oppure sono i parchi che loro frequentano, quindi un paesaggio che esce totalmente dal nostro immaginario del profilo grafico per esempio delle montagne o del mare incontaminato, un paesaggio del quotidiano e del vissuto. E quindi, a maggior ragione, io ci sto dentro quel paesaggio e nell'ottica della cura e della protezione, (una protezione aperta, non opprimente, ma una protezione sinonimo di responsabilità), "lo voglio camminare sopra qualcosa che mi faccia stare bene", e penso che proprio a partire da questo

punto di vista i ragazzi abbiano fatto esperienza. Quest'ultima ovviamente è un altro elemento chiave, cioè gli studenti non hanno appreso teorie, ma sono partiti dal definire che cos'è per loro il paesaggio, non da che cos'è il paesaggio. Anche in "Scopri la CEP", che è l'iter che troviamo sul sito che rappresenta l'inizio di tutto il lavoro sull'avvicinamento delle classi al paesaggio, la domanda è "Per me cos'è il paesaggio?", non abbiamo mai chiesto di definire il paesaggio. Quindi non abbiamo chiesto di fare un processo di tipo cognitivo, ma un processo di tipo esperienziale, cioè io cosa sento, che cos'è per me il paesaggio. Le risposte a queste domande sono quelle che danno una grande originalità al lavoro; se ci sono 100 classi avremo 100 risposte diverse. Se invece avessimo chiesto la definizione sarebbero state tutte risposte uguali: *"il paesaggio è quella parte di territorio così come viene percepito dalle popolazioni"*, che non è altro che la definizione della Convenzione. Ed è lì il bello, perché se ci fermiamo a livello cognitivo non risolviamo nulla e quindi proponiamo degli esercizi (alcuni sono anche nel sito web) volti a stimolare la percezione, anche attraverso i sensi.

4) Quali sono quindi le azioni progettuali concrete per raggiungere questi obiettivi?

Diciamo che dipende dall'insegnante, dalla scelta che fa il docente. Quello che noi consigliamo è sempre intanto partire dal sentimento, al fine di costruire una mappa dei nostri paesaggi per provare a capire in che relazione possiamo stare con questi paesaggi, al fine di adottarne uno, cioè adottare un paesaggio collettivo, perché questo è stato lo sforzo e anche, a detta degli insegnanti, la parte più difficile. Certo perché i più piccolini, in maniera molto egocentrica, volevano tutti che venisse eletto il proprio paesaggio come destinatario del progetto. Con i più grandi invece la difficoltà era un'altra: i ragazzi delle classi secondarie di secondo grado non vivono i paesaggi dov'è inserita la scuola, tanti vengono, come in ambito universitario, da paesi diversi, da contesti diversi, e trovare un paesaggio unico che potesse esprimere un sentimento di appartenenza collettiva per tutta la classe è stato difficile. Quindi questa fase progettuale iniziale di scelta del paesaggio da elaborare è stata difficile, sia per gli uni che per gli altri; questo ce l'hanno confermato i docenti. Quindi una prima fase di

connessione personale, una seconda fase di individuazione del paesaggio, una terza fase costituita dal lavoro di lettura del paesaggio scelto, quindi andare a conoscerlo un po' meglio. Quest'ultima è una fase importante di tipo cognitivo, nel senso che è necessario anche sapere che tipo di paesaggio è, da che elementi è composto. Questa fase rappresenta la parte scientifica di decostruzione del paesaggio, di emersione degli elementi del paesaggio stesso. Questa fase centrale è guidata da quelle famose domande che stanno alla guida dello "scopri la CEP" e che sono: "Che cos'è il paesaggio?", "Dov'è?" e "Di chi è?". Questa terza domanda non è messa al terzo posto casualmente; è proprio da lì che nasce lo spunto per la classe per lavorare sulla progettualità. Questa domanda: "Di chi è il paesaggio?" ha messo in crisi ed è da questa crisi che si innesta il cambiamento, cioè, anche dal punto di vista del processo educativo, nel momento in cui c'è un elemento che crea una criticità, lì è un momento di svolta. Qualcuno ci chiedeva: "Ma in che senso di chi è il paesaggio?". Se assumiamo che il paesaggio è esito del nostro agire sociale, chi è che agisce? E lì è stato molto interessante, soprattutto con gli studenti più grandi, molto teorici. C'è stato bisogno di andare ad analizzare il paesaggio e i suoi elementi, per esempio il suolo: bisognerà capire se è privato o pubblico, e se è pubblico vuol dire che c'è un'amministrazione locale, provinciale o regionale, e quindi la risposta a quella domanda rivela la complessità del paesaggio, che esce dal suo stato di cartolina e che diventa qualcosa di più. Per questo quella fase è molto importante e occupa anche molto tempo della didattica, ottemperato il fatto che gli insegnanti abbiano portato all'attenzione dei ragazzi anche gli enti, quindi comuni, gli enti preposti, lo studio di architettura che ha realizzato quella cosa (ricordo che nel trevigiano avevano lavorato su un ex pista militare, quindi c'era anche l'esercito di mezzo). Gli studenti hanno quindi scoperto che quello che noi percepiamo in realtà è nelle mani di qualcuno e questa è stata una delle fasi progettuali più interessanti; poi da lì è partito il lavoro di progettazione perché, compreso che ci sono gli enti, i ragazzi volevano far vedere che c'erano anche loro e che avevano qualcosa da dire. Quindi ci sono gli attori sociali, i loro obiettivi, le loro strategie, ma ci sono anche gli alunni con i loro obiettivi e strategie. Quindi a questo

punto diventa importante creare una mappa per individuare e localizzare tutti gli attori sociali.

5) Come le scuole sono entrate a conoscenza del progetto?

Nel 2020-21, che è stato il primo anno scolastico in cui è entrato dentro il progetto tra gli attori istituzionali l'Ufficio scolastico regionale per il Veneto, quest'ultimo ha inviato a tutte le scuole del Veneto il comunicato del progetto. Inoltre noi avevamo un grande database di scuole che abbiamo accumulato nel corso di questi anni e quindi è stata una comunicazione a pioggia. Dopodiché a catena gli anni successivi si è fatta la mailing-list che diventava sempre più lunga e articolata e qui si vede la forza della rete. Le mail vengono mandate ai dirigenti scolastici, ma anche agli insegnanti stessi, che poi si fanno promotori presso il dirigente comunicando di voler partecipare al progetto con le loro classi.

6) Si pensa di dare un seguito a questo progetto?

Quali sviluppi potrebbe avere?

Il progetto in questi quattro anni è partito su richiesta dell'Ufficio Scolastico Regionale della regione Veneto ed è partito come progetto per la scuola secondaria di primo grado. Già il secondo anno noi abbiamo voluto includere anche gli altri gradi scolastici e quindi abbiamo incluso la scuola secondaria di secondo grado. Poi, lo scorso anno abbiamo incluso qualche classe, con la quale io avevo già lavorato per altri progetti di terza missione, della scuola primaria perché mi servivano da "cavie" per dimostrare alla regione che anche la scuola primaria poteva entrare dentro questo progetto, sempre seguendo la logica che ti dicevo prima di adattabilità del vestito. Lo possiamo fare benissimo dalla scuola dell'infanzia fino all'università, con linguaggi diversi ovviamente. E' ovvio che il laboratorio del paesaggio che faccio in quarta primaria non è lo stesso che faccio con i miei studenti universitari, questo è evidente, però quella è la base ed è bellissima questa cosa. Quindi obiettivi futuri: sicuramente quello di ampliare il progetto già da settembre del prossimo anno scolastico alla scuola

primaria, senza ombra di dubbio; ora siamo in fase di progettazione di qualche orientamento specifico per la scuola primaria. Questa è un po' la mia convinzione: il portale si presta benissimo anche per la scuola primaria, infatti ci tengo a questo ampliamento. Non c'entra il grado di scuola, dipende dal modo in cui gli alunni vengono guidati. Questo progetto alla primaria è agganciato ovviamente all'insegnamento della geografia, perché appunto di paesaggio si inizia a parlare proprio in quarta primaria.

7) L'educazione al paesaggio è una pratica educativa, a mio parere, ancora non molto sviluppata nelle scuole. Quali suggerimenti darebbe agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria che volessero cimentarsi in sfide didattiche simili a quelle realizzate? Quindi per raggiungere l'obiettivo di sensibilizzare all'attenzione al paesaggio vissuto e per alimentare negli alunni il sentimento di connessione con il esso?

Innanzitutto il mio consiglio per gli insegnanti è fare il lavoro con gli alunni: è lo stesso che facciamo noi in sede di formazione dei docenti, ci mettiamo "dentro". Con gli adulti mi piace molto, soprattutto gli adulti formatori che insegnano geografia, decostruire dei retaggi, delle visioni e uscire dall'idea, che c'è soprattutto alla primaria, che il paesaggio è l'insieme di elementi antropici e di elementi naturali. Quindi inviterei i docenti ad aprirsi a percorsi di formazione che siano diversi, non dico perché li facciamo noi, ma perché portano a scoprire quanto l'educazione al paesaggio, e in generale tutta la geografia, non sia una disciplina tecnica, lontana da noi, ma racchiude qualcosa che noi ci portiamo dentro. Quindi il suggerimento è quello di lavorare su di sé e di aprirsi il più possibile a nuove metodologie. Qualcuno potrebbe dire che alla primaria questo si fa già molto, sì, ma bisogna farlo portandolo dentro il retaggio di una visione che è ancora lontana da quella del paesaggio che invece noi cerchiamo di portare avanti. Siamo ancora molto legati culturalmente ai paesaggi delle cartoline, basta analizzare le attività didattiche che vengono fatte in classe sul paesaggio e i libri di testo. C'è quindi bisogno che prima gli insegnanti si mettano in discussione, per poi poter avviare un lavoro con i ragazzi, partendo da attività di sensibilizzazione al senso

del luogo. I percorsi formativi che ho in mente sono tutti i percorsi che partono dalle esperienze: è essenziale fare esperienze. In questo caso anche “In20amo il paesaggio” è una buonissima occasione perché le nostre formazioni dei docenti sono formazioni esperienziali; come citavo prima, l’anno scorso siamo andati “dentro” il paesaggio, abbiamo fatto una formazione residenziale di due giorni sui colli Euganei con 40 insegnanti di tutto il Veneto e abbiamo lavorato dentro il paesaggio. Quest’anno ripeteremo questa esperienza. Il percorso di formazione dei docenti è un percorso lungo e articolato che comincia a settembre perché prima lavoriamo con l’adulto e dopo l’insegnante trasferisce in classe. Questa formazione viene fatta attraverso incontri periodici, con lezioni sia teoriche che laboratoriali, sia online che in presenza (perché il Veneto è molto vasto, ha sette province). Le lezioni online le strutturiamo spingendo al massimo sulla partecipazione e poi organizziamo lezioni in presenza perché abbiamo visto che questa modalità è vincente. Negli incontri ogni tanto chiamiamo anche degli esperti, per esempio l’anno scorso abbiamo fatto un focus sul paesaggio e il cambiamento climatico e abbiamo chiamato Paolo Tarolli, che è un collega di Agraria che si occupa di suolo e cambiamento climatico. Abbiamo poi proseguito con degli incontri più dedicati al progetto e poi c’è stato l’incontro residenziale dove abbiamo provato a mettere in pratica tutta una serie di esercizi di formazione.

8) Quale ricaduta ha avuto il progetto sui territori coinvolti?

Cosa ci si augura abbia lasciato a chi ne è venuto a conoscenza, esternamente alle scuole?

Il fatto che il progetto sia uscito anche sul territorio, oltre che nelle scuole, penso sia importante, nel senso che solitamente si pensa che le faccende di scuola stanno a scuola e le faccende del territorio esterno stanno nel territorio, come se la scuola non facesse parte del territorio. Quindi il progetto è stato positivo anche per alcuni enti in particolare, cioè le amministrazioni locali perché sono state quelle più sollecitate, ma in realtà non solo, anche per altre realtà. In alcuni progetti sono stati incontrati anche degli attori del terzo settore, per esempio associazioni che si occupano di cultura

locale, associazioni di categoria (penso ai lavori fatti sui colli a Valdobbiadene, dove sono stati incontrati per esempio i viticoltori). Questo incontro con attori produttori di territori specifici è avvenuto principalmente alla secondaria di secondo grado perché la secondaria di secondo grado aveva anche il compito di leggere il paesaggio attraverso gli occhi di una molteplicità degli attori, e quindi intervistarli, cioè le indicazioni erano di coinvolgere gli attori locali al fine che emergessero le visioni dei vari attori del paesaggio. Questo è stato importante perché in alcuni casi c'è stato anche un risveglio. Quando l'associazione di categoria che si occupa di un argomento specifico viene interpellata per indagare la complessità del sistema paesaggistico nella quale è coinvolta, il risultato è vincente, nel senso che è stato risvegliato anche quell'interesse per le analisi all'interno degli attori sociali. Questa esperienza penso che abbia lasciato un segno nei ragazzi: interessarsi non solo alla visione, ma a quello che sta dentro la visione. Penso quindi che questo abbia anche contribuito a quell'azione di cambiamento dello sguardo che noi abbiamo messo come obiettivo per le scuole, ma che in realtà le scuole hanno poi trasferito anche altrove. Quindi sicuramente il progetto ha lasciato un segno positivo. In alcuni casi lascia il segno anche laddove i ragazzi si sono visti sbattere in faccia le porte, nel senso che non sempre l'attore locale ha colto l'invito. Penso a quella classe che ha lavorato su una pista di un piccolo aeroporto militare in disuso, ma di proprietà, in zona Vittorio Veneto (Treviso). L'attore locale in quel caso ha rifiutato l'incontro con i ragazzi, un dialogo con loro e questo sicuramente ha lasciato in loro un segno, sia laddove l'effetto sortito è stato positivo, sia laddove c'è stato un rifiuto. I ragazzi alle volte sono andati a toccare anche questioni scomode; hanno capito che il paesaggio è anche argomento politico e questo ci ha dato modo di ragionare sul fatto che il paesaggio non è privo di interessi, ma è portatore di interessi e quindi è chiaro che quando andiamo a discutere con l'amministrazione comunale non c'è sempre apertura. E poi ci sono i vincoli, cioè a volte il respingimento di un progetto è stato legato al fatto che magari su quelle zone dove i ragazzi volevano realizzare l'intervento vigevano dei vincoli normativi e quindi non si poteva realizzare. Quando si lavora sul territorio c'è più consapevolezza del fatto che magari ci sono delle criticità nell'uso delle risorse, ma per quanto riguarda il

paesaggio, siccome siamo ancorati a un'idea di paesaggio bello, sembra non ci sia molto da discutere, e invece essendo il paesaggio configurazione di territorio è chiaro che se io vado a mettere il dito sul paesaggio, questo va a riflettersi a ritroso all'interno delle dinamiche sulla gestione del territorio. Il progetto ha dato modo ai ragazzi di rendersene conto.

9) La consapevolezza e la sensibilizzazione ai temi della cura del paesaggio sono aumentati negli ultimi anni?

Sicuramente c'è un'attenzione più alta e crescente negli ultimi decenni legata a tutte le questioni che hanno a che fare con le pratiche ambientali. L'ambiente è diventato un argomento sensibile, un tema delicato, sicuramente più considerato. Quindi da questo punto di vista possiamo ritenerci soddisfatti, anche per quanto riguarda il lavoro educativo, il lavoro dei media, il lavoro delle istituzioni internazionali che poi a cascata arriva a quelle locali, l'agenda 2015, l'agenda 2030. Quindi c'è una maggiore sensibilità, anche nelle nostre istituzioni, nei confronti di quella che è la preservazione dell'ambiente, e anche "In20amo il paesaggio" sta dentro a questo trend di costruzione di una sensibilità. Innanzitutto oggi c'è il riconoscimento dell'elemento critico che è l'ambiente e una maggiore sensibilità nei suoi confronti. La presenza di suggerimenti di buone pratiche danno evidenza di questo. Quello che trovo che abbia ancora oggi grande margine di miglioramento è l'idea che l'ambiente sia qualcosa di staccato rispetto al sistema sociale in cui noi siamo culturalmente inseriti, all'interno di un quadro culturale dove uomo e natura sono tra loro separati e finché continuiamo a considerare l'ambiente come qualcosa al di fuori di noi non arriviamo al dunque. Quindi insieme a questa considerazione c'è anche la questione del territorio e del paesaggio, cioè il territorio è sfondo delle nostre azioni e viene considerato sia all'interno dei libri di testo ma anche in altri documenti. Mi è capitato anche di leggere ultimamente i programmi di campagna elettorale e il territorio è sempre visto come un oggetto al di fuori delle persone, non è mai soggetto attivo e quindi di conseguenza anche il paesaggio. C'è l'idea che il paesaggio sia un attore tra gli attori. Finché

rimaniamo in quest'ordine epistemologico che territorio e paesaggio sono due concetti separati, facciamo fatica a trasferire l'idea che il territorio e il paesaggio sono parte di noi. Su questo c'è margine di miglioramento. Il lavoro che noi facciamo con "In20amo il Paesaggio" è parte sostanziale di questo, poi quanto incide non riesco a dirlo, nel senso che è un progetto le cui ideologie hanno bisogno di essere portate avanti. Noi dal punto di vista educativo ci proviamo, però poi se il mondo va dall'altra parte risulta difficile. Questo è un po' l'elemento di criticità, dovremmo quindi fare più sistema e più rete. Se uno studente per esempio alla primaria affronta questo progetto e poi va alla scuola secondaria e gli insegnanti gli dicono che il paesaggio è l'insieme degli elementi antropici e elementi naturali, cade tutto.

Concludendo quindi, senza ombra di dubbio, è aumentata la sensibilità e anche l'attenzione per quanto riguarda il paesaggio. C'entra sicuramente la Convenzione Europea del Paesaggio, perché essa, riferendosi all'Italia, ha fatto nascere gli Osservatori regionali e gli Osservatori locali per il paesaggio, quindi c'è un'attenzione, un investimento che non è da poco. Il paesaggio ancora oggi però non è questione trasversale, mentre dovrebbe esserlo; non lo è perché per noi culturalmente il paesaggio è il bel paesaggio delle opere d'arte, tanto che esso ancora oggi è trattato dal punto di vista normativo dentro al codice dei Beni culturali. Quindi c'è ancora quest'idea di paesaggio fotografia, di paesaggio cartolina, non il paesaggio da trasformare. Il nostro retaggio deriva da fine Ottocento, noi ci portiamo dentro l'idea di paesaggio degli espressionisti, noi siamo ancora ancorati a quella visione e infatti non a caso del paesaggio si occupa il dipartimento di Beni culturali, che è lo stesso che si occupa dei musei e quindi della preservazione della nostra cultura. Qualche anno fa venne istituita anche la Giornata nazionale per il paesaggio, il 14 marzo, quindi sicuramente un movimento importante è in atto, però c'è ancora da lavorare sull'idea di un paesaggio che è percezione, che è legato al nostro sguardo, che è una costruzione, che è una rappresentazione. Ecco, su questo aspetto c'è margine.

Concludo ribadendo ancora una volta l'importanza della formazione dei docenti perché aldilà di tutto quello che posso fare io, che possono fare le mie colleghe, è chiaro che ognuno di noi ha la responsabilità di essere moltiplicatore di conoscenze e di buone pratiche. Quest'anno, che abbiamo lasciato gli insegnanti navigare un po' più da soli, ci siamo rese conto che c'è estremo bisogno di formazione dei docenti, ma non tanto sul progetto "In20amo il Paesaggio" in sé, ma proprio di formazione geografica. E' essenziale formarsi perché nel momento in cui noi introiettiamo un modo di fare riusciamo a trasferirlo. Finché apprendiamo teoricamente e basta, trasferiamo le informazioni solo formalmente, senza riuscire ad essere incisivi.

Noi come team stiamo lavorando sulla progettazione del prossimo anno: la formazione dei docenti diventa prioritaria, diventerà una sfida. La formazione dei docenti è così importante che vale la pena spendere, oltre il tempo anche il denaro e investire sulla prassi didattica. L'anno scorso il lavoro sul campo dell'uscita di due giorni è stata un tassello, nell'anno che inizierà a settembre verrà rinforzato perché gli insegnanti hanno bisogno di impadronirsi di conoscenze, di stili, strategie e non ci riusciranno di certo guardando delle slide, quindi dobbiamo puntare molto sulla formazione dei docenti outdoor attraverso l'esperienza diretta.

L'incontro- intervista con la professoressa Bin si è concluso con un invito per me da parte sua a partecipare all'incontro conclusivo di confronto tra docenti che quest'anno hanno preso parte al progetto "In20amo il Paesaggio", che si terrà a fine giugno 2024. Sarò molto felice di prendervi parte, per ascoltare in modo diretto le voci degli insegnanti che hanno realizzato nel concreto, assieme agli alunni, le sfide didattiche.

2.3. La Convenzione Europea del Paesaggio

Andiamo ora a conoscere nel dettaglio la Convenzione Europea del Paesaggio, che contiene i principi su cui è basato il progetto sopra esposto "In20amo il paesaggio". Tale documento è il primo trattato internazionale esclusivamente dedicato al paesaggio, promosso dal Consiglio d'Europa, che porta come data ufficiale il 20 ottobre del 2000 e che oggi è formalmente approvato da 40 Paesi europei, tra cui l'Italia.

Oggi la Convenzione Europea del Paesaggio (CEP), festeggia 24 anni dalla sua nascita, eppure propone un approccio al paesaggio estremamente attuale, innovativo, addirittura rivoluzionario. Conoscere la Convenzione è quindi un'occasione per scoprire un'idea democratica di paesaggio, per sensibilizzare, per far crescere la consapevolezza del paesaggio che ci circonda e per promuovere la partecipazione di ognuno di noi alla costruzione di nuove politiche per il paesaggio.

La Convenzione, pone al centro il paesaggio, ma soprattutto il benessere delle popolazioni che lo abitano e i valori che gli attribuiscono. Senza una popolazione che lo percepisce, non vi è paesaggio. E' quindi essenziale percepire un senso del luogo affinché vi sia il paesaggio. Essa inoltre ci ricorda che il paesaggio è "dappertutto", è "di tutti" ed è "per tutti"; suggerisce, quindi, una "democratizzazione" del paesaggio, insegnandoci che la pluralità dei punti di vista su di esso rappresenta uno strumento attraverso cui imparare a convivere e cooperare con gli altri. Infine, essa promuove la salvaguardia, la gestione e la pianificazione dei paesaggi e la cooperazione europea in questo ambito, specificando che sono da considerarsi paesaggi tutti, qualunque sia il loro valore, indipendentemente dunque dai canoni di bellezza o di originalità. Nella Convenzione infatti è riconosciuto che "il paesaggio è in ogni luogo un elemento importante della qualità della vita delle popolazioni: nelle aree urbane e nelle campagne, nei territori degradati, come in quelli di grande qualità, nelle zone considerate eccezionali, come in quelle della vita quotidiana". Questo è un concetto innovativo, che verrà trattato nel dettaglio in seguito, nel paragrafo 2.3.2.

2.3.1 La storia della Convenzione e i paesi aderenti

Durante l'ultimo decennio del '900, si è iniziato, a livello globale, a porre più attenzione sui concetti di paesaggio e di ambiente, e sono stati redatti numerosi rapporti internazionali in merito. In particolare, una progressione significativa è avvenuta nel 1992, con l'introduzione dei "Paesaggi Culturali" nei siti della Lista Patrimonio dell'Umanità - UNESCO, intesi come luoghi dove il lavoro combinato tra uomo e natura ne caratterizza l'aspetto e la forma fisica. Contestualmente a questa nuova introduzione, l'IUCN (2008) ha pubblicato "Parks for life: actions for protected areas in Europe", mettendo in luce il ruolo che i paesaggi rurali possono svolgere nella protezione della biodiversità e auspicando la creazione di una Convenzione europea per la protezione dei paesaggi rurali.

Negli stessi anni, il Congresso dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa (menzionato con l'acronimo CLRAE, dall'inglese *Congress of Local and Regional Authorities*), sulla base della Carta del Paesaggio Mediterraneo adottata a Siviglia nel 1994 dalla regione Languedoc – Roussillon (Francia), dalla Regione Andalusia (Spagna) e dalla regione Toscana (Italia), propose la realizzazione di una convenzione per la protezione e gestione del paesaggio naturale e culturale dell'Europa. Successivamente, venne attivato un gruppo di lavoro composto da membri del CLRAE quali Cristiana Storelli, Pierre Hitier e François Paour e dal funzionario del Consiglio d'Europa Riccardo Priore. A questo gruppo di lavoro sono stati aggiunti diversi esperti internazionali di paesaggio. La finalità di questo gruppo operativo è stata quella di realizzare un confronto fra i Paesi europei in modo da chiarire la diversa concezione che avevano del paesaggio e per formare un quadro complessivo e condiviso delle normative e delle pratiche da mettere in atto su di esso. A partire da questo lavoro, è stato realizzato un confronto con le altre convenzioni e trattati internazionali legati alla conservazione del patrimonio culturale e naturale che ha portato alla realizzazione di una bozza, presentata al Comitato dei Ministri a Firenze nel 1998, a cui è seguita la redazione del documento definitivo. La Convenzione Europea del Paesaggio è stata firmata a Firenze il 20 ottobre 2000 da 19 paesi (Belgio, Bulgaria, Croazia, Danimarca, Finlandia, Francia,

Grecia, Italia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Norvegia, Portogallo, Romania, San Marino, Spagna, Svizzera e Turchia) ed è entrata in vigore il 1 marzo 2004, dopo essere stata ratificata dai primi dieci stati. Da quel giorno, il 20 ottobre è diventato "Giornata Internazionale del Paesaggio".

Negli anni sono numerosi i Paesi europei ad aver aderito alla Convenzione. A giugno 2022 la Convenzione Europea del Paesaggio risulta firmata e ratificata da 40 paesi, quali: Andorra, Armenia, Azerbaijan, Belgio, Bosnia ed Erzegovina, Bulgaria, Croazia, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Macedonia del Nord, Moldavia, Montenegro, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Romania, San Marino, Serbia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina e Regno Unito (Chart of signatures and ratifications of Treaty 176).

Malta invece, dopo aver firmato la Convenzione Europea del Paesaggio non ha proceduto alla ratifica della stessa, mentre non hanno aderito Albania, Austria, Germania, Liechtenstein e Principato di Monaco. L'Italia è fra i firmatari originari ed ha ratificato la Convenzione Europea del Paesaggio con la legge n.14 del 9 gennaio 2006.

2.3.2 La struttura della Convenzione: i principi e gli articoli

Oltre al Preambolo, la Convenzione si compone di 18 articoli ed è suddivisa in quattro capitoli. Questi capitoli comprendono le Disposizioni generali (Capitolo I), i Provvedimenti nazionali (Capitolo II), la Cooperazione europea (Capitolo III) e le Clausole finali (Capitolo IV). Il Capitolo I, relativo alle Disposizioni generali, riguarda le definizioni, il campo di applicazione e gli obiettivi della Convenzione; il secondo capitolo, riguardante i Provvedimenti nazionali, si riferisce alla ripartizione delle competenze, ai provvedimenti generali e alle misure specifiche che i Paesi devono adottare. Il Capitolo III, concernente la Cooperazione europea, comprende le politiche e i programmi internazionali, l'assistenza reciproca e lo scambio di informazioni, i paesaggi transfrontalieri, il Premio del Paesaggio del Consiglio d'Europa e il controllo dell'applicazione della Convenzione. L'ultimo capitolo contiene le clausole finali relative

ai rapporti della Convenzione con altri strumenti giuridici, la firma, la ratifica, l'entrata in vigore, l'adesione, l'applicazione territoriale, la denuncia, gli emendamenti e le notifiche.

Prima di approfondire i principi basilari della Convenzione, la questione della definizione del concetto di paesaggio merita un commento specifico. Spesso si sente parlare di "paesaggio culturale"; tuttavia, questa definizione non è compatibile con il concetto di paesaggio espresso dalla Convenzione. Non perché sia sbagliato parlare di "paesaggio culturale" (il paesaggio, infatti, è sempre un fenomeno culturale come esperienza umana), ma perché l'aggettivo "culturale" può portare a interpretazioni fuorvianti. Se interpretato in modo errato, questo aggettivo rischia di attribuire un valore specifico aggiuntivo al termine "paesaggio", indipendentemente dalla realtà; tale interpretazione potrebbe indurre a pensare che se un paesaggio non è culturale, non è un vero paesaggio. Nell'articolo della Convenzione relativo alle definizioni, l'aggettivo "culturale" è stato quindi deliberatamente evitato. A livello mondiale però, il Comitato del patrimonio mondiale culturale e naturale dell'Unesco ha scelto nel 1992 l'espressione "paesaggio culturale" per riferirsi al paesaggio. La concezione di paesaggio introdotta nella Convenzione dell'Unesco appare quindi antitetica e in contrasto con quella introdotta della Convenzione del Consiglio d'Europa. La Relazione esplicativa della Convenzione europea (paragrafo 78) chiarisce che questa apparente contraddizione deriva dal fatto che i due trattati hanno scopi diversi, così come le due Organizzazioni internazionali che li hanno elaborati. La Convenzione dell'Unesco ha una vocazione mondiale e si riferisce solo ai paesaggi di valore universale eccezionale, con l'obiettivo principale di stabilire un elenco di beni che presentano un interesse straordinario. Al contrario, la Convenzione europea ha obiettivi diversi e una vocazione regionale. Considerati i diversi obiettivi, da questo punto di vista, non è scorretto affermare che i due trattati sono complementari.

La Convenzione Europea del Paesaggio fonda il proprio dettato normativo su due principi basilari:

Il primo principio riguarda il riconoscimento giuridico e la tutela che deve avere il paesaggio, indipendentemente dal valore concretamente attribuitogli. La tesi secondo la quale il paesaggio è tutelabile sotto il profilo legale soltanto quando assume un valore particolare (che esclude la tutela quando questo valore non è riscontrato) è superata dalla Convenzione. La conseguenza più importante di questo principio è che, nel momento in cui uno Stato recepisce i principi della Convenzione, dovrà riconoscere una rilevanza paesaggistica all'intero territorio posto sotto la sua sovranità.

Per apprezzare la portata innovativa di questo principio, può essere utile un confronto tra la disciplina giuridica relativa al paesaggio e quella relativa all'aria. L'idea che l'aria debba essere tutelata o che occorra preoccuparsi della sua qualità solo in funzione del suo valore specifico è difficilmente difendibile. Le misure giuridiche a tutela dell'aria sono infatti adottate sia quando l'aria è inquinata o minacciata, sia quando è pura e incontaminata. In materia di paesaggio, purtroppo, per lunghi anni l'approccio è stato molto diverso. Si sosteneva infatti, in passato, che il paesaggio è giuridicamente tutelabile soltanto quando presenta un valore eccezionale; altrimenti, non si può considerare paesaggio, e se non è paesaggio, non può essere tutelato o valorizzato come tale. La Convenzione ribalta questa concezione elitaria fondando i suoi principi sull'idea che il paesaggio, quale bene della collettività, merita di essere tutelato e valorizzato in ogni caso e luogo, anche se degradato o privo di qualità particolari. Secondo questa impostazione, l'interesse paesaggistico non può mai essere escluso a priori.

Il secondo principio su cui si basa la Convenzione riguarda la popolazione che vive un luogo. Tenendo in considerazione l'imprescindibile dimensione soggettiva del paesaggio, le popolazioni devono essere attivamente e costantemente coinvolte nei processi decisionali pubblici relativi ad esso. In funzione di esigenze democratiche, economiche e di efficacia amministrativa, il paesaggio, salvo nei casi in cui viene rilevato un interesse superiore, deve essere salvaguardato, gestito o pianificato attraverso decisioni pubbliche prese vicino ai cittadini. Nel fare esplicitamente riferimento ai principi di sussidiarietà e di autonomia, la Convenzione indica

chiaramente che le responsabilità pubbliche in materia di paesaggio devono, preferibilmente, essere decentrate a livello territoriale. Coerentemente ai principi appena esposti, l'articolo 5.a della Convenzione Europea del Paesaggio impegna le Parti contraenti a "(...) riconoscere giuridicamente il paesaggio in quanto componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità".

Sul piano pratico, questo cambiamento concettuale ha avuto una conseguenza significativa. Grazie alla Convenzione, è stato generalmente accettato dagli Stati membri del Consiglio d'Europa che nel 2000 l'hanno adottata che, dal momento che il paesaggio è considerato un bene indipendentemente dal suo valore intrinseco, tutto il territorio deve essere considerato paesaggio. In tal senso, quando uno Stato aderisce alla Convenzione, è obbligato a riconoscere un'importanza paesaggistica all'intero territorio nazionale. L'articolo 2 della Convenzione stabilisce che "(...) la convenzione si applica a tutto il territorio delle Parti e riguarda gli spazi naturali, rurali, urbani e peri-urbani. Essa comprende i paesaggi terrestri, le acque interne e marine. Concerne sia i paesaggi che possono essere considerati eccezionali, sia i paesaggi della vita quotidiana, sia i paesaggi degradati". Conformemente a questa visione, per gestire l'intera dimensione paesaggistica nazionale, le responsabilità pubbliche devono essere ampiamente condivise, basandosi su procedure democratiche che coinvolgano direttamente le popolazioni interessate. La Convenzione promuove infatti la relazione sensibile che le persone stabiliscono con il territorio, sottolineando fin dal preambolo che "Gli Stati membri del Consiglio d'Europa, firmatari della presente Convenzione (...) [desiderano] soddisfare le aspirazioni delle popolazioni di godere di un paesaggio di qualità e di svolgere un ruolo attivo nella sua trasformazione" e che "Il paesaggio rappresenta un elemento chiave del benessere individuale e sociale, e che la sua salvaguardia, la sua gestione e il suo assetto comportano diritti e responsabilità per ciascun individuo". L'importanza della componente soggettiva del paesaggio è riaffermata dalle disposizioni della Convenzione che riguardano la sensibilizzazione delle popolazioni e la loro partecipazione alle decisioni pubbliche relative al paesaggio. Questa visione è consolidata dall'articolo 1, dedicato alle definizioni, in cui si stabilisce

che "Il paesaggio designa una parte di territorio così come è percepita dalle popolazioni (...)". Tenendo conto di queste disposizioni, oggi è possibile parlare dello sviluppo di processi di democratizzazione del paesaggio e dell'emergere di un vero e proprio diritto al paesaggio.

L'applicazione di questo nuovo concetto, su cui si basa la Convenzione, richiede alle realtà istituzionali e amministrative degli Stati, dei modelli specifici di ripartizione delle competenze. L'articolo 4 della Convenzione stabilisce che "Ogni Parte applica la presente Convenzione (...) nel rispetto del principio di sussidiarietà, tenendo conto della Carta europea dell'autonomia locale (...)". Questo implica che, estendendo la sua applicazione all'intero territorio nazionale, la Convenzione obbliga gli Stati contraenti a una ripartizione delle competenze istituzionali in materia di paesaggio, avvicinando il più possibile le decisioni pubbliche ai cittadini e rispettandone la volontà espressa a livello locale. La Carta europea dell'autonomia locale, richiamandosi alla sussidiarietà, afferma che "L'esercizio delle responsabilità pubbliche deve, in maniera generale, incombere, di preferenza, alle autorità più vicine ai cittadini. L'attribuzione di una responsabilità ad un'altra autorità deve tener conto dell'ampiezza e della natura del compito e delle esigenze d'efficacia e d'economia" e che "Per autonomia locale, si intende il diritto e la capacità effettiva per gli enti locali di regolare e gestire, nell'ambito della legge, sotto la propria responsabilità e a vantaggio delle proprie popolazioni, una parte importante degli affari pubblici".

Rifacendosi ai principi di sussidiarietà e autonomia locale, la Convenzione intende garantire che la sua applicazione tenga conto delle esigenze legate alla diversità e al valore dei paesaggi nelle varie realtà territoriali, rispettando i principi costituzionali e l'organizzazione amministrativa di ciascuno Stato. Per determinare il livello istituzionale competente all'interno di ogni ordinamento, è necessario valutare il livello di interesse pubblico riconosciuto al paesaggio specifico. In altre parole, prima di intervenire su un paesaggio in base ai valori a esso attribuiti, è fondamentale stabilire il grado del suo interesse collettivo; su questa base si potrà decidere quale autorità è istituzionalmente competente per agire. Ad esempio, nel caso di un'area di industrie abbandonate, data

la probabile rilevanza esclusivamente locale della sua dimensione paesaggistica, l'autorità competente sarà il Comune nel cui territorio si trova l'area in questione. Nel caso invece di un paesaggio composto essenzialmente da scavi archeologici o monumenti naturali, rappresentativi di una cultura o di un'identità di rilevanza nazionale, se non mondiale, le autorità competenti saranno probabilmente quelle dello Stato. Considerato che i paesaggi di rilevanza nazionale, europea o mondiale sono relativamente pochi, nella maggior parte dei casi saranno le autorità locali a doversi occupare della gestione del paesaggio, rispettando i principi stabiliti dalla Convenzione a livello europeo, nonché le politiche e leggi nazionali e regionali.

L'apparente semplicità di questo approccio non deve far dimenticare che, in molti Stati europei, le esigenze pubbliche legate alla protezione dei paesaggi possono entrare in conflitto con altri interessi territoriali. Le autorità locali, essendo strettamente legate al territorio, sono particolarmente vulnerabili alle pressioni dei cittadini e delle entità economiche, spesso multinazionali, e possono mancare della sensibilità civica necessaria per resistere a queste pressioni e proteggere l'importanza sociale, politica ed economica del paesaggio. Nonostante queste difficoltà, non sarebbe opportuno che le autorità centrali avocassero a sé permanentemente tutte le competenze in materia di paesaggio, né che lo facessero principalmente attraverso misure restrittive. Le autorità centrali devono riconoscere che le autorità locali e regionali, pur sotto pressione, sono quelle più vicine ai cittadini e quindi le più adatte a rispondere alle loro aspettative riguardo al paesaggio.

Pur riconoscendo che molti paesaggi italiani devono essere salvaguardati e gestiti sotto la diretta responsabilità dello Stato, è irrealistico attribuire permanentemente questa competenza esclusivamente alle autorità centrali. Molti paesaggi italiani hanno un valore principalmente per le popolazioni locali che li vivono e frequentano; questi paesaggi, definiti dalla Convenzione come "della vita quotidiana", esprimono un interesse pubblico essenzialmente locale. In questo contesto, l'intervento delle autorità statali dovrebbe avere un ruolo di supporto amministrativo o di controllo giurisdizionale ex post.

In linea con questa visione, la Convenzione esorta le autorità statali a responsabilizzare le autorità locali sul valore del paesaggio e a sviluppare attività di sensibilizzazione per creare una domanda sociale di paesaggio di qualità. Questo processo può innescare un circolo virtuoso che porta a una diffusa consapevolezza paesaggistica, fondamentale per tutte le decisioni pubbliche relative al territorio. È auspicabile superare le situazioni di emergenza paesaggistica permanente che, sebbene comprensibili e giustificabili in paesi come l'Italia, tendono a radicare l'idea che le autorità locali e regionali non siano in grado di tutelare e valorizzare il paesaggio. Pertanto, accettando l'impostazione della Convenzione, le autorità competenti dovrebbero promuovere e incoraggiare la consapevolezza paesaggistica, considerandola la base di qualsiasi azione territoriale pubblica volta a valorizzare il paesaggio come una risorsa nazionale fondamentale per il benessere e lo sviluppo del Paese.

Per diffondere la consapevolezza paesaggistica tra tutti gli enti e le comunità locali nei paesi interessati a livello continentale, la Convenzione impone agli Stati che la ratificano di sviluppare una politica del paesaggio che fornisca indicazioni precise su metodi, competenze e priorità. Tale politica deve includere programmi di informazione, sensibilizzazione, formazione ed educazione per responsabilizzare, nel lungo termine, attori pubblici e privati che vivono e interagiscono nel paesaggio, indipendentemente dalla sua qualità intrinseca.

Amministrativamente, il miglioramento della consapevolezza paesaggistica dovrebbe portare gradualmente da un approccio basato sui vincoli imposti principalmente da atti normativi o amministrativi dello Stato a una logica di collaborazione e partecipazione tra gli enti competenti. Questa transizione dovrebbe avvenire in un clima di fiducia inter-istituzionale, essenziale per resistere alle pressioni locali o globali e superare le divergenze politiche riguardo all'assetto del territorio nell'interesse della collettività. Inoltre, una volta stabilito il livello di competenza per i vari paesaggi del territorio nazionale, gli atti di tutela e di valorizzazione dovrebbero

essere decisi da tutti gli enti territoriali in base al valore dei singoli paesaggi di competenza, non più in base alla loro posizione nell'ordinamento costituzionale.

In questa ottica, una politica nazionale del paesaggio in paesi come l'Italia dovrebbe favorire l'applicazione graduale dei principi della Convenzione a livello territoriale. Dal momento che non tutti gli enti territoriali sono ancora sufficientemente preparati per gestire le competenze riconosciute loro dalla Convenzione, sarebbe controproducente attuare immediatamente e totalmente i principi della Convenzione su scala nazionale. Pertanto, sarebbe opportuno adottare un approccio progressivo, magari attraverso esperienze pilota o schemi di cooperazione tra le autorità competenti a livello statale, regionale, provinciale e comunale, in linea con il principio della leale collaborazione tra enti.

In questa prospettiva, il Consiglio d'Europa, tramite il suo Congresso, promotore della Convenzione, ha ritenuto essenziale sviluppare una forte comunicazione tra le autorità centrali e quelle territoriali negli Stati interessati. Il Congresso ha recentemente proposto la creazione di una Rete europea di enti locali e regionali per l'applicazione della Convenzione, iniziativa già supportata dalla regione Campania e dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni e Province Autonome italiane. Questo organismo dovrebbe sostenere gli enti locali e regionali nell'applicazione dei principi della Convenzione a livello territoriale, e sarebbe auspicabile che le principali associazioni di poteri locali aderissero all'iniziativa per coinvolgere pienamente anche i Comuni e le Province nel processo applicativo della Convenzione.

2.3.3 I principi operativi della Convenzione

La Convenzione europea del Paesaggio al suo interno promuove dei principi operativi, esposti attraverso gli articoli che la compongono. L'articolo 1 chiarisce che "le politiche paesaggistiche si riferiscono alla formulazione da parte delle autorità pubbliche competenti, dei principi generali, delle strategie e degli orientamenti che permettono l'adozione di misure specifiche finalizzate a salvaguardare, gestire e/o

progettare il paesaggio". Questo obbligo è rafforzato dalle disposizioni dell'articolo 3, che stabilisce gli obiettivi generali della Convenzione, impegnando gli Stati contraenti a promuovere la salvaguardia, la gestione e l'assetto dei paesaggi e a organizzare la cooperazione in questo ambito. In linea con questa prospettiva, l'articolo 5.d esorta gli Stati a "(...) integrare il paesaggio nelle politiche di pianificazione del territorio, urbanistiche e in quelle a carattere culturale, ambientale, agricolo, sociale ed economico, nonché nelle altre politiche che possono avere un'incidenza diretta o indiretta sul paesaggio". L'articolo 1 fornisce infine una definizione precisa dei termini di *salvaguardia, gestione e assetto* enunciati all'articolo 3. La Salvaguardia dei paesaggi "indica le azioni di conservazione e di mantenimento degli aspetti significativi o caratteristici di un paesaggio, giustificate dal suo valore di patrimonio derivante dalla sua configurazione naturale e/o dal tipo d'intervento umano"; la gestione dei paesaggi "indica le azioni volte, in una prospettiva di sviluppo sostenibile, a garantire il governo del paesaggio al fine di orientare e di armonizzare le sue trasformazioni provocate dai processi di sviluppo sociali, economici ed ambientali"; mentre l'assetto dei paesaggi "indica le azioni fortemente lungimiranti, volte alla valorizzazione, al ripristino o alla creazione di paesaggi".

L'articolo 5.b della Convenzione, invece, obbliga gli Stati firmatari a "(...) stabilire ed attuare delle politiche del paesaggio (...) tramite l'adozione di misure specifiche (...)" (articolo 5.b). Sofferamoci ora sull'articolo 6, relativo alle misure specifiche; è una delle disposizioni più importanti della Convenzione. Questa norma fornisce infatti delle indicazioni precise in merito all'attuazione delle politiche del paesaggio. Esso è suddiviso in cinque parti, da applicarsi in maniera consecutiva e concomitante. Per quanto riguarda il tema della *sensibilizzazione (Articolo 6.A)*, la Convenzione si preoccupa di far precedere qualsiasi attività pubblica relativa al paesaggio, sia questa di carattere conoscitivo o operativo, da delle attività che sensibilizzino al valore dei paesaggi, al loro ruolo e alla loro trasformazione, la società civile, le organizzazioni private e le autorità pubbliche. Una volta informate sui rischi, i limiti, i contrasti, i vantaggi e i valori dei paesaggi, queste categorie sociali saranno probabilmente più in grado, nel momento in cui verranno sollecitate, di comunicare alle autorità competenti

le loro aspirazioni in materia. Tenendo conto di queste aspirazioni, le autorità dovranno prendere le decisioni che si impongono.

In ambito di *formazione ed educazione* (Articolo 6.B), la Convenzione obbliga gli Stati contraenti a promuovere la formazione di specialisti, sviluppare programmi interdisciplinari di formazione destinati ai professionisti del settore pubblico e privato, nonché alle associazioni di categoria interessate, e a implementare insegnamenti specifici nelle scuole e nelle università. Queste attività, analogamente a quelle di sensibilizzazione, dovrebbero essere parte integrante della politica del paesaggio formulata in conformità con l'articolo 5.b. Maggiore sarà il riconoscimento e l'impegno diretto dello Stato contraente verso il paesaggio, maggiori saranno gli investimenti possibili in tali attività. Considerata l'importanza della "risorsa paesaggio" in Italia, sarebbe auspicabile che, per attuare a pieno l'articolo 6.B, le autorità competenti sostenessero fin da subito lo sviluppo di corsi e facoltà universitarie specificamente dedicati al tema del paesaggio. Questa struttura didattica dovrebbe consentire la formazione di specialisti in grado di comprendere, attraverso una preparazione interdisciplinare, tutte le caratteristiche, i valori e i problemi del paesaggio, al fine di salvaguardarlo, gestirlo e pianificarne l'assetto. Una volta formati, gli specialisti potrebbero svolgere direttamente attività di identificazione e caratterizzazione dei paesaggi o, nei casi più complessi, individuare il tipo di approfondimento necessario per procedere a queste attività. Tale approfondimento dovrebbe essere realizzato da esperti di specifiche aree disciplinari, coinvolti a seconda delle tipologie di paesaggio considerate. In relazione a questi esperti, gli specialisti del paesaggio avrebbero quindi una funzione di inquadramento e coordinamento. L'articolo 6.C affronta le fasi di *identificazione e caratterizzazione*³ dei paesaggi. Prima di intraprendere un qualsiasi intervento sul paesaggio, le autorità competenti hanno il compito di sviluppare un

³ Il termine "*caratterizzazione*" è stato preferito al termine proposto nella traduzione del ministero dei Beni e delle Attività culturali "*valutazione*". Quest'ultimo termine infatti può far pensare che, contrariamente allo spirito della Convenzione, nel compiere l'operazione in questione sia possibile/necessario esprimere un giudizio di valore. Il termine "*caratterizzazione*" appare inoltre meglio tradotto nei termini francese *qualification* e inglese *assessment* contenuti nella versione ufficiale della Convenzione.

quadro conoscitivo completo e imparziale. Per fare ciò, esse devono consultare gli specialisti del paesaggio, che, dopo aver individuato e analizzato i tratti distintivi del paesaggio, le dinamiche e le pressioni che lo influenzano, presentano ai committenti i risultati delle loro indagini. È importante che gli specialisti si astengano dal formulare giudizi che possano fornire una scala di valori basata esclusivamente sulle loro opinioni. E' in questa stessa ottica che la Convenzione, sempre nell'articolo 6, incoraggia gli esperti a considerare nei loro studi i valori specifici attribuiti ai paesaggi dalle comunità locali interessate. L'Articolo 6.D afferma che, sulla base delle esigenze e delle preferenze manifestate dalle comunità locali, le autorità competenti dovranno determinare gli Obiettivi di Qualità Paesaggistica per ciascuna delle unità territoriali identificate e caratterizzate dagli esperti. Di conseguenza, sarà necessario stabilire il tipo di intervento, la sua portata e intensità, oltre che gli strumenti da impiegare per la salvaguardia, la gestione e la pianificazione dei paesaggi considerati (Applicazione, Articolo 6.E).

In questo contesto, sarebbe irrealistico adottare un approccio uniforme o utilizzare gli stessi strumenti per tutti i paesaggi considerati. L'eterogeneità dei paesaggi europei richiede infatti un'ampia gamma di attività e strumenti di intervento. A tal proposito, la Convenzione evidenzia l'importanza di integrare diverse tipologie di intervento in molteplici casi. Ad esempio, l'implementazione di misure di riqualificazione e pianificazione paesaggistica, unite a provvedimenti di tutela, può favorire il miglioramento estetico ed economico di aree ad elevato valore paesaggistico gravemente degradate. È probabile che, se tali aree venissero semplicemente vincolate e destinate alla loro pura e semplice conservazione senza interventi attivi, malgrado le buone intenzioni, potrebbero rischiare ulteriori danni, diventando bersaglio di attività abusive sempre più dannose.

2.3.4 La convenzione Europea del paesaggio e le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012

Come è stato ampiamente esposto sopra, la Convenzione Europea del Paesaggio, promuove la protezione, la gestione e la valorizzazione dei paesaggi naturali e culturali, riconoscendo il valore fondamentale del paesaggio come risorsa da preservare per il benessere delle comunità e per la salvaguardia dell'ambiente. Nell'ambito dell'istruzione, la Convenzione europea del paesaggio si integra perfettamente con le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012, le quali pongono un'enfasi particolare sull'educazione ambientale e sulla valorizzazione del patrimonio culturale. Le Indicazioni promuovono un approccio interdisciplinare e transdisciplinare che incoraggia gli studenti a esplorare e comprendere il mondo che li circonda, compreso il paesaggio che li accoglie, non limitandosi alla comprensione teorica, ma incoraggiando anche l'azione concreta. Attraverso l'inclusione della Convenzione Europea del Paesaggio nei programmi educativi, gli studenti possono sviluppare una maggiore consapevolezza dell'importanza dei paesaggi naturali e culturali. Essi sono stimolati ad apprendere a riconoscere e apprezzare la diversità dei paesaggi europei, comprendendo i legami tra ambiente, cultura e identità. Quindi gli obiettivi della Convenzione possono essere raggiunti attraverso una varietà di attività educative. Ad esempio, gli insegnanti possono organizzare escursioni sul campo per permettere agli studenti di esplorare i paesaggi locali e comprendere la loro importanza in termini di biodiversità, storia e identità culturale. Inoltre, possono essere sviluppati progetti che coinvolgono diverse materie, come geografia, storia, arte e scienze ambientali, per esplorare in modo approfondito i temi legati ai paesaggi e per incoraggiare gli studenti a osservare, analizzare e riflettere sulle trasformazioni ambientali e culturali che avvengono intorno a loro. La Convenzione fornisce anche un quadro per lo sviluppo di competenze chiave, come la cittadinanza attiva, la consapevolezza ambientale e la sensibilità culturale, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali, come il pensiero critico e la collaborazione. Gli studenti imparano a valutare criticamente l'impatto delle azioni umane sui paesaggi e a partecipare attivamente alla protezione e alla gestione sostenibile delle risorse naturali e culturali. Essi possono apprendere come diventare

cittadini responsabili e consapevoli del proprio ruolo nella cura e nella valorizzazione dei luoghi, contribuendo così alla costruzione di società più sostenibili e inclusive.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 forniscono linee guida per l'organizzazione e lo sviluppo dei percorsi educativi nelle scuole italiane. Vengono definiti, all'interno delle Indicazioni, alcuni campi d'esperienza, traguardi e obiettivi specificamente orientati alla salvaguardia e alla cura dell'ambiente. Un campo d'esperienza relativo a questo tema è *“Ambiente e Territorio”*, il quale si focalizza sull'esplorazione dell'ambiente naturale e umano, soffermandosi sulla comprensione dei processi geografici, ecologici e sociali che influenzano il territorio e, promuovendo la consapevolezza ambientale e l'apprezzamento della biodiversità, incoraggiando l'interazione responsabile con l'ambiente circostante. Un altro campo d'esperienza inerente è *“Scienze Naturali e Ambientali”*, che si concentra sull'approfondimento delle conoscenze scientifiche relative alla natura e all'ambiente. Include lo studio degli ecosistemi, dei cicli biologici, del clima, dell'inquinamento e delle energie rinnovabili, al fine di promuovere la consapevolezza sui temi ambientali e la capacità di adottare comportamenti sostenibili.

Tra i traguardi e obiettivi enunciati nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo emerge quello inerente la *“consapevolezza ambientale”*. Uno degli obiettivi principali delle Indicazioni Nazionali è quello di sviluppare la consapevolezza ambientale tra gli studenti, promuovendo la comprensione dei legami tra azioni umane e l'impatto sui luoghi e sui paesaggi. Attraverso questo obiettivo gli alunni sono incoraggiati a riconoscere l'importanza della conservazione della natura e delle risorse naturali per il benessere delle generazioni presenti e future. Un altro importante traguardo previsto nelle Indicazioni è relativo all' *“educazione alla sostenibilità”*, attraverso il quale gli alunni sono spronati ad adottare comportamenti responsabili e rispettosi dell'ambiente. Questo include la promozione di pratiche di riciclo, risparmio energetico, mobilità sostenibile e consumo consapevole, al fine di ridurre l'impatto ambientale delle attività umane. Infine, è importante enunciare anche il traguardo di *“partecipazione attiva”* degli studenti nella tutela e nella cura dell'ambiente. Essi sono

incoraggiati a partecipare a progetti e iniziative locali per la salvaguardia del territorio, contribuendo così alla promozione della cittadinanza attiva e della responsabilità sociale.

In conclusione, l'integrazione della Convenzione Europea del Paesaggio nelle pratiche educative, conformemente alle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, offre agli studenti un'opportunità unica di esplorare, comprendere e preservare la bellezza e la ricchezza dei paesaggi europei per le generazioni future. Il progetto "In...20amo il Paesaggio" ha lo scopo di concorrere agli obiettivi sopracitati delle Indicazioni Nazionali e di attuare così la Convenzione, attraverso la realizzazione di attività didattiche; alcune di queste verranno ora esposte e analizzate all'interno del capitolo 3.

CAPITOLO 3: SFIDE DIDATTICHE PER L'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO

Sono state quindi numerose le scuole e le classi in Veneto che hanno aderito al progetto "In...20 amo il Paesaggio", attraverso la progettazione e la realizzazione di sfide didattiche volte allo sviluppo del senso del luogo e alla sua salvaguardia, alla cura o alla riqualifica di esso. Infatti, le classi, sono state invitate a scegliere un luogo o una zona del loro territorio, a loro nota, e, dopo aver fatto delle attività in loco di sintonizzazione con il paesaggio e aver osservato i suoi eventuali bisogni, gli alunni assieme alle insegnanti hanno progettato delle proposte mirate al fine di migliorare la situazione, spesso degradata, dell'ambiente scelto, o di dare nuova vita al luogo, attraverso suggerimenti di riqualificazione. Tutti questi progetti sono stati poi presentati al sindaco o al consiglio comunale, che hanno valutato la loro effettiva realizzazione.

Di seguito riporto alcune delle sfide didattiche realizzate, dando anche una mia personale opinione e fornendo alcuni suggerimenti e idee; tali proposte possono essere accolte da qualsiasi contesto scolastico, di qualsiasi territorio, ovviamente attraverso un adattamento a seconda del paesaggio e dei luoghi che si vorranno prendere in carico.

3.1 Sfida didattica : Una pineta per tutti

Porto Viro (RO) classe IV A

La prima sfida didattica che presento, dal titolo "Una pineta per tutti", è stata realizzata dalla classe quarta A dell'Istituto Comprensivo Porto Viro di Rovigo. Il luogo oggetto di interesse e di osservazione della classe è un bosco che sorge su un cordone dunoso di epoca etrusco - romana, situato nel comune di Porto Viro. Si tratta di un bosco litoraneo che si è sviluppato insieme alla pineta piantumata intorno al 1950 per proteggere le dune fossili dal deterioramento dovuto agli agenti atmosferici e agli

interventi umani. Insieme ai pini domestici, crescono lecci, farnie, querce e piante di sottobosco come biancospino, sambuco, pungitopo, asparago selvatico, ecc... Questo ambiente rappresenta un sito di alto valore naturalistico e storico.



Figura 4: Il luogo della cura - bosco e pineta nel comune di Porto Viro (Rovigo)

I bambini della classe IV°A durante una visita alla pineta hanno passeggiato lungo i suoi sentieri ed hanno potuto sperimentare sensazioni di benessere e di tranquillità. Rimanendo in silenzio hanno potuto ascoltare i versi degli uccelli che stavano nidificando all'interno del bosco. Gli alunni hanno espresso i loro sentimenti e le loro emozioni, soprattutto di tristezza, nel rilevare atti vandalici sulle poche panchine presenti e nel vedere molti rifiuti abbandonati; quest'ultimo problema è dovuto anche all'assenza di cestini. I bambini sono stati guidati a riflettere dall'insegnante sul fatto che questo "cuore verde" della città dovrebbe essere protetto e valorizzato, offrendo opportunità di svago ai bambini, agli amanti dell'aria aperta e alle persone anziane.

Quest'uscita didattica è stata realizzata con il coinvolgimento delle famiglie degli alunni. Ciò ha contribuito ad accrescere un sentimento del luogo nei bambini, che hanno potuto condividere l'esperienza e le sensazioni provate anche con i genitori, e

viceversa. Le attività didattiche svolte insieme ai genitori rappresentano un'opportunità preziosa per il sviluppo dei bambini. Questo tipo di interazione non solo rafforza il legame familiare, ma favorisce anche un apprendimento più profondo e significativo. Quando i genitori partecipano attivamente all'educazione dei loro figli, trasmettono l'importanza della conoscenza e della curiosità, motivando i bambini ad esplorare e ad imparare, e in cambio, gli alunni spesso sono più motivati e partecipi alle attività, perchè condivise e svolte in collaborazione con la mamma o il papà, che sono per loro adulti di riferimento, legati da un fortissimo legame emotivo. Nel corso dell'uscita di esplorazione sono state scattate delle foto dai bambini con i loro genitori, che al rientro in aula sono state condivise con i compagni; poi la classe ha proceduto con la classificazione delle zone del parco, distinguendole tra suolo pubblico e privato, per giungere alla scelta del luogo da riqualificare, sul quale elaborare il progetto. Hanno quindi poi, suddivisi a gruppi di lavoro, pensato nel concreto alle possibili migliorie che secondo loro andrebbero fatte all'interno del parco, proponendole attraverso dei disegni. L'ultima fase del percorso didattico è stata la presentazione delle idee al sindaco del comune di Porto Viro, con illustrazione delle fasi e condivisione degli obiettivi perseguiti.

Per la realizzazione del progetto sono state coinvolte, oltre alle famiglie degli alunni e all'amministrazione comunale, anche alcune associazioni del territorio.

Il progetto degli alunni ha proposto la realizzazione di:

- "un percorso avventura"
- un piccolo "gattile" finalizzato all'accoglienza di gatti in cerca di adozione
- un orto sociale, al fine di offrire la possibilità di coltivare ortaggi a chilometro 0.

Gli obiettivi di questa attività didattica sono stati dedotti dal curricolo d' Istituto, quali:

- riconoscere gli aspetti ecologici dell'ambiente in relazione all'azione dell'uomo;
- assumere comportamenti rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente;

- sperimentare modalità di partecipazione collettiva per il raggiungimento di uno scopo comune.

Nel progetto di riqualificazione i bambini hanno tenuto conto dei loro bisogni, ma anche di quelli di altre persone nelle quali sono riusciti ad immedesimarsi, pertanto il lavoro presenta la realizzazione di un percorso avventura lungo i sentieri del bosco, per coloro che desiderano stare all'aria aperta in sicurezza e divertirsi in uno spazio verde e naturale, un "gattile" per gli amanti degli animali che desiderano accudire, quindi lavare, sfamare, coccolare, gatti abbandonati, organizzando anche una rete di adozioni, e un orto sociale per gli anziani che desiderano coltivare un piccolo appezzamento di terra e produrre verdura a Km 0. Accogliendo quest'idea, trovo molto interessante e utile per la comunità la realizzazione di un orto sociale per le persone, soprattutto anziane, che vorrebbero coltivare degli ortaggi propri ma che non hanno la possibilità a casa di poterlo fare. In relazione all'orto sociale si potrebbero pensare anche a delle attività didattiche durante l'anno per i bambini sia della scuola dell'infanzia che della primaria in cooperazione con gli anziani, magari con i nonni di qualche alunno, per osservare e sperimentare direttamente i cicli di maturazione di una verdura, o imparare a prendersi cura di una piantina, o comprendere la stagionalità degli alimenti coltivati nell'orto o altro ancora. Questo progetto potrebbe davvero essere declinato in un vastissimo numero di proposte didattiche, legate a diverse discipline, oltre che utile a sviluppare un legame tra i nonni ed i bambini, o le persone anziane che magari non hanno molti legami affettivi; questo può tramutarsi in una bella opera di interrelazione sociale e intergenerazionale.

Ad oggi purtroppo nessuno degli interventi è ancora stato concretizzato, tuttavia si è evidenziato un maggiore impegno e attenzione da parte dei bambini nelle azioni quotidiane in riferimento al rispetto e alla cura dello spazio vissuto.



Figura 5: progetto di riqualificazione della pineta, ideato dalla classe quarta A

Ho apprezzato le modalità di realizzazione di questo percorso, che ritengo adeguato all'età degli alunni attori della sfida didattica. Gli insegnanti sembrano aver attribuito la giusta rilevanza alle sensazioni ed alle emozioni che i bambini provavano durante l'uscita al bosco-pineta; hanno invitato gli alunni ad interrogarsi e a riflettere su di esse, ne hanno favorito la verbalizzazione e la condivisione. Gli insegnanti sono stati capaci anche di guidare i bambini a sviluppare empatia e a mettersi nei panni di altre persone (adulti ed anziani) e di altri esseri viventi (gatti) per coglierne bisogni e desideri. Ho trovato funzionale e motivante, inoltre, la modalità di realizzazione partecipata, con il coinvolgimento attivo di genitori ed associazioni. Questo aspetto rende sistemica la progettazione didattica realizzata.

Questi aspetti positivi potrebbero essere mutuati e trasferiti anche in molti altri contesti scolastici e territoriali in cui si volessero proporre attività simili.

Probabilmente si sarebbe potuta valorizzare la presenza dei genitori chiedendone la collaborazione attiva nella realizzazione di una caccia al tesoro nella pineta o di

qualche altro gioco, al fine di rendere più stimolante ed entusiasmante l'uscita di ricognizione- esplorazione.

Gli insegnanti hanno osservato un miglioramento significativo nella quotidianità dei bambini: la sensibilizzazione ha avuto successo. I bambini sono diventati più consapevoli dell'importanza del loro ambiente e si impegnano maggiormente a rispettarlo e a prendersene cura, in linea con gli obiettivi della Convenzione Europea del Paesaggio. Tuttavia, l'azione per coinvolgere le autorità comunali è stata meno efficace. Gli insegnanti avrebbero potuto guidare i bambini a richiedere formalmente alle autorità un impegno concreto, con una promessa di verificare i progressi dopo un certo periodo. Ciò, nel breve periodo, almeno per quanto riguarda i provvedimenti più urgenti, come la collocazione di contenitori per la raccolta differenziata dei rifiuti affinché gli utenti del parco siano posti nelle migliori condizioni per assumere comportamenti virtuosi in ottica ecologica.

Un' osservazione che posso fare è che sulla base dei disegni realizzati dagli alunni che ho potuto visionare e della descrizione presente nel progetto non risulta molto chiaro in cosa consista il "Percorso Avventura"; esso appare più come un " Percorso Salute e Benessere" finalizzato allo svolgimento di esercizi ginnici (una sorta di palestra all'aperto). Questo aspetto avrebbe potuto, quindi, essere maggiormente definito.

Considerando gli inevitabili limiti temporali e la necessità di attribuire priorità ai bisogni maggiormente sentiti dagli alunni di quella specifica classe in quel contesto, gli insegnanti e i bambini della classe quarta A hanno elaborato queste proposte. In altre progettazioni didattiche, i bambini potrebbero ipotizzare e suggerire ulteriori interventi migliorativi. Potrebbero chiedere al Comune spazi all'interno del parco per installare pannelli con disegni e opere artistiche realizzate con materiali naturali o di riciclo. Oppure, guidati dai docenti delle discipline di scienze e di informatica, gli alunni potrebbero proporre di realizzare dei cartoncini informativi con il nome delle diverse piante presenti nel bosco e nella pineta da installare accanto ad esse. I bambini potrebbero costruire casette di legno per gli uccelli che hanno sentito cinguettare durante l'esplorazione del luogo. Questo progetto potrebbe facilmente tradursi in una

U.d.A trasversale e interdisciplinare. Per realizzare il percorso didattico ancora una volta in ottica sistemica, proporrei anche il coinvolgimento della biblioteca comunale di Porto Viro per alcune attività di lettura nel parco. La biblioteca, assieme alle insegnanti e ai bambini della scuola primaria, potrebbe organizzare dei pomeriggi di lettura ad alta voce all'interno della pineta, predisponendo uno spazio adeguato, magari organizzato con dei grandi cuscini per sedersi o dei tappeti. I bambini della scuola primaria, con la docente della disciplina di italiano, potrebbero realizzare un calendario, suddividendosi a coppie, per i vari pomeriggi di lettura. In questo modo, ogni coppia di bambini, nel giorno prestabilito, e con una lettura precedentemente scelta con l'aiuto della bibliotecaria, assumono il ruolo di lettori, per narrare così i racconti agli altri bambini. Alcune giornate potrebbero essere pensate con letture per bambini della scuola primaria, altre per i bambini della scuola dell'infanzia, magari con albi illustrati. In questo modo si possono sviluppare anche attività di continuità tra gradi scolastici.

Trovo molto stimolante e motivante la proposta di questa attività, perché gli alunni in questo modo diventano attori in prima persona, e si responsabilizzano nel ruolo di lettori.

Gli alunni possono anche essere coinvolti nella predisposizione degli spazi all'interno della pineta e alla decorazione dell'area di lettura.

3.2 Sfida didattica: Parco Quattro stagioni

Porto Viro (RO) classe IV B

La seconda sfida didattica che ho scelto di prendere in esame del progetto "In20amo il Paesaggio" è il percorso educativo, dal titolo "Parco Quattro Stagioni", realizzato dalla classe quarta B della scuola primaria "Monsignor S. Tiozzo" dello stesso istituto comprensivo di Porto Viro, in provincia di Rovigo. La classe, insieme alle loro insegnanti, ha individuato il "Super Parco dell'Amicizia" nel quartiere Borgo Mimose di Porto Viro come luogo d'interesse per il loro intervento. Questo parco è una zona del

quartiere affetta da incuria e trascuratezza e tale condizione ne compromette la fruibilità ottimale da parte dei bambini e di tutti i cittadini, rendendolo particolarmente



Figura 6: Il luogo della cura - Il Super parco dell' Amicizia del quartiere Borgo Mimose di Porto Viro (RO)

inaccessibile per le persone che presentano disabilità fisico-motorie. Pertanto, questo spazio comunitario è stato scelto dai bambini della classe per ipotizzare un intervento di presa in carico e miglioramento, al fine di consentire agli abitanti di godere appieno del suo potenziale.

Dalla fotografia, infatti, emerge chiaramente che il parco, di recente realizzazione e inaugurazione, dà l'impressione di non essere mai stato completato, presentandosi come uno spazio piuttosto desolato e, di conseguenza, esteticamente poco attraente. Documentandomi, inoltre, ho potuto appurare che lo stato di degrado del parco è stato oggetto anche di interpellanze nel Consiglio Comunale, che hanno messo in luce il danneggiamento di alcune strutture installate e una generale incuria. Questa situazione disagiata, quindi, era ampiamente riconosciuta e condivisa dalla comunità.

L'episodio che ha dato origine alla problematica è stata la partecipazione di un'alunna della classe a una festa di compleanno nel parco in questione, alla quale un

bambino che presentava una disabilità motoria, non aveva potuto prendere parte a causa dell'assenza di strutture architettoniche inclusive.

L'attenzione dei bambini quindi si è focalizzata sullo studio di giostre accessibili anche a bambini con disabilità motorie, oltre alla proposta di realizzare una struttura coperta e riscaldata in modo ecocompatibile (ad esempio con l'installazione di pannelli solari) utilizzabile durante la stagione fredda. Per iniziare l'attività gli insegnanti hanno organizzato un'uscita con i bambini al Super parco dell'amicizia, anche se nel progetto non sono ben specificate e descritte le attività che hanno svolto nel corso di essa. Io, invece, ritengo di fondamentale importanza questo primo momento di contatto diretto e di esplorazione. Sicuramente alcuni bambini conoscevano già il luogo per averlo frequentato con la famiglia o gli amici, ma è importante che anche gli insegnanti proponano agli alunni delle piccole esperienze immersive per connettersi con lo spirito del luogo innanzitutto attraverso l'utilizzo dei cinque sensi. Degli esempi concreti di attività iniziali da proporre per permettere ai bambini di entrare in sintonia con il luogo e procedere all'individuazione del campo di intervento sono: invitare i bambini a sedersi sul prato, chiudere gli occhi, respirare profondamente, fare silenzio e ascoltare i suoni ed i rumori naturali ed artificiali, percepire la brezza sulla pelle, accarezzare l'erba del prato, togliere le scarpe e camminare scalzi, abbracciare gli alberi e annusare i fiori, o altro ancora. Come afferma Mortari (2008), per muovere il senso del luogo inteso come conoscenza approfondita del luogo vissuto e consapevolezza del valore che hanno gli elementi presenti in esso, è necessario offrire opportunità educative di incontro nel quale sperimentare pratiche adeguate e un "approccio sensoriale all'ambiente, di emozionarsi, di avvertire di essere parte di un tutto" (Benetton, 2018, p. 299). In seguito a questi momenti di connessione individuale, proporrei un tempo dedicato al gioco libero e all'autogestione dei bambini, per dare avvio, poi, ad un brainstorming affinché i bambini possano esprimere e condividere le loro considerazioni sul parco e confrontarsi con i compagni; l'insegnante avrebbe il compito di guidare queste osservazioni attraverso domande stimolo. In seguito l'attività proseguirebbe raccogliendo ed annotando le carenze del parco in relazione ai bisogni dei bambini, a quelli delle persone con difficoltà motorie, ma anche a quelli dei

loro fratelli e sorelle più grandi o dei loro genitori e nonni, per infine abbozzare delle prime idee di proposte migliorative.

Tornando all'intervento didattico realizzato dalla quarta B, relativo alla cura del luogo, i bambini successivamente, a scuola, hanno proceduto documentandosi su internet riguardo le giostrine per persone che presentano delle difficoltà motorie; hanno poi, a gruppi, disegnato il parco rinnovato inserendo i disegni delle proposte ideate, ossia delle giostre e dell'ambiente coperto da poter utilizzare durante la stagione invernale. La proposta è stata presentata infine al sindaco della città.

Questa "progett-azione" didattica potrebbe essere implementata ed aspirare ad avere una ricaduta concreta più realistica ed incisiva, a mio parere, attraverso la sensibilizzazione ed il coinvolgimento di più soggetti della comunità, a partire dai genitori o comitati di genitori o di quartiere, ad associazioni di volontariato della cittadina (gruppo alpini, lavoratori socialmente utili, associazione pensionati ed anziani, gruppi giovanili, ecc.), anche perchè è da considerare che spesso il problema di questi spazi non è solo la loro ottimale realizzazione iniziale, ma anche la sorveglianza, la salvaguardia, la cura e il loro mantenimento nel tempo.



Figura 7: Progetto di riqualificazione del Super parco dell'amicizia, ideato dalla classe quarta B

Prima o parallelamente alla presentazione del progetto al primo cittadino, quindi, è auspicabile la condivisione del problema con quei soggetti che potrebbero sia avere voce in capitolo per portare avanti le istanze, sia collaborare con il Comune per la realizzazione degli interventi migliorativi e per il successivo lavoro costante di mantenimento.

Questo coinvolgimento potrebbe essere realizzato attraverso un invito da parte della scuola a genitori, gruppi, associazioni e cittadinanza al parco in questione, ad un incontro nel corso del quale i bambini presentino le problematiche da essi osservate e rilevate in prima persona, i loro bisogni e le proposte da loro stessi elaborate, e chiedano il sostegno e la collaborazione della cittadinanza per la realizzazione degli interventi. In questo modo i cittadini adulti, elettori, potrebbero aver più "forza contrattuale" nel chiederne la realizzazione ed i bambini potrebbero richiedere al sindaco un impegno ufficiale. Le proposte potrebbero essere formalizzate a quest'ultimo anche nel corso di un incontro diretto dei bambini con esso, in Comune o

in occasione di un Consiglio comunale. Inoltre si potrebbe allargare il progetto anche alle altre classi dell' istituto (primarie e secondarie); la scuola potrebbe assumersi impegni concreti come lo svolgimento di attività periodiche volte alla salvaguardia del parco (ad esempio, raccolta differenziata di rifiuti) o di eventi (recite, concerti, commemorazioni, attività sportive) invitando la cittadinanza, contribuendo così a far divenire il parco un luogo vivo e partecipato e ad alimentare sentimenti di attaccamento e di affezione ad esso. Come sopra citato, si potrebbe chiedere un impegno ai gruppi di volontariato in collaborazione con il Comune nelle attività di gestione e di mantenimento del parco: dalla sorveglianza allo sfalcio dell'erba o altre necessità.

Per quanto riguarda la riqualificazione del parco in questione al fine di creare un luogo sicuro, funzionale e piacevole per tutti, altre proposte potrebbero essere pensate e disegnate dai bambini. Di seguito riporto le idee pensate da me che potrebbero essere realizzate: la realizzazione di marciapiedi lungo il perimetro e di rampe di accesso al parco fruibili anche dalle persone con disabilità fisica, la dislocazione di elementi per l'illuminazione per poter rendere il luogo fruibile in sicurezza anche la sera, l'installazione di una o più fontanelle di acqua per le persone e per gli animali, la realizzazione di un'area sgambamento cani per lasciare liberi i cani che non hanno un giardino privato nel quale correre, la piantumazione di altri alberi per migliorare l'ombreggiatura e consentire il refrigerio in estate, la collocazione di ulteriori panchine. Altre proposte di cui valutare la fattibilità, per invogliare alla frequentazione del parco tutte le fasce di età e per fare in modo che tutti possano percepirne e sperimentarne il senso di appartenenza, potrebbero essere la realizzazione di una pista da skateboard, l'installazione di canestri da basket, reti da gioco o piste polivalenti, l'installazione di attrezzi ginnici (palestra all' aperto), la realizzazione di un orto sociale e la costruzione di una cassetta dei libri.

Il parco così potrebbe davvero diventare un luogo di bellezza condivisa e di inclusione, favorendo lo svolgimento di attività apprezzate dalle persone di età diverse e da molteplici tipologie di utenti. Tali proposte degli alunni potrebbero essere presentate a banche e esercizi privati del territorio per chiederne il cofinanziamento.

Vediamo quindi, come questo progetto didattico, persegua alcuni degli obiettivi specifici della Convenzione Europea del Paesaggio, relativi alla cura e alla salvaguardia di un paesaggio, che diventa luogo di interesse e di mantenimento di enti comunali. L'educazione al paesaggio parte da questo. Parte dall'entrare in empatia con un luogo, creando un legame con esso, avendo cura della sua salvaguardia e bellezza.

3.3 Sfida didattica: Vivi-amo la fornace

Fossò (VE) classe II C

Protagonista di questa terza sfida didattica è la classe 2C della scuola secondaria di primo grado dell'istituto comprensivo "E.L. Corner" di Fossò, un piccolo comune in provincia di Venezia situato nella zona di Riviera del Brenta. Il luogo che è stato individuato come oggetto di analisi e di riqualificazione dalla classe è la Fornace Saggiori, un edificio storico, che sorge su un ampio prato. Si tratta di una costruzione risalente al 1900 circa che svolgeva la funzione di fornace per la produzione di mattoni. Per un certo periodo di tempo l'edificio è stato anche utilizzato come deposito ed essiccatoio delle foglie di tabacco, che venivano prodotte nelle terre della famiglia Saggiori.

In origine la fornace, era un edificio esteticamente bello, ma essa non essendo più utilizzata da moltissimo tempo, risulta oggi completamente abbandonata, ed il muschio e gli arbusti crescono ormai rigogliosi sopra le sue mura.

Gli alunni della classe, con un'uscita di esplorazione del luogo, hanno visitato la fornace ed hanno potuto sperimentare un senso di serenità suscitato dalla natura che circonda e ricopre l'edificio, ma soprattutto una sensazione di malinconia, perchè la maggior parte dei ragazzi si è mostrata dispiaciuta nel vedere una costruzione ricca di storia, abbandonata, trascurata e lasciata cadere in rovina. Da qui, è nata la curiosità, negli alunni, di poter tornare indietro nel tempo per osservare quando fosse maestosa la fornace e conoscere le persone che lavoravano al suo interno. Quindi, la scelta del paesaggio da prendere come oggetto per realizzare l'intervento, è ricaduta su questa

fornace perché la sua storia ha suscitato interesse nei ragazzi, ma anche perché essi temono che essa possa crollare nel prossimo futuro.



Figura 8: Luogo della cura- la Fornace Saggiori a Fossò (VE)

Dopo la prima uscita esplorativa, che ha permesso agli studenti di osservare il luogo e di connettersi emotivamente con esso, sia individualmente che in gruppo, la classe ha elaborato un piano per riqualificare la fornace. L'obiettivo è trasformarla in un centro ricreativo per giovani, un luogo sicuro con stanze per trascorrere il tempo libero e un piccolo bar. La classe ha visto in questo luogo la potenzialità per realizzare il progetto, in quanto gli ampi spazi disponibili e inutilizzati, e il campo adiacente, lo consentivano. Per realizzare il progetto ideato, la classe ha coinvolto la sindaca del paese, la quale si è incaricata dell'impegno di coinvolgere i cittadini in tale opera. Per tale riuscita sarà quindi necessario mobilitarsi, ad esempio fondando un comitato di cittadini, al fine di reperire i fondi necessari per la realizzazione degli interventi, i quali dovranno essere progettati da architetti. Sarà necessario ottenere anche il parere della Soprintendenza ai beni culturali e ambientali.



Figura 9: il progetto di riqualificazione della Fornace Saggioli ideato dalla classe seconda C

Questo progetto è piuttosto ambizioso perché risulta oneroso sia economicamente che di impiego di risorse, però, se realizzato, il luogo potrebbe trasformarsi veramente nel cuore pulsante della vita sociale e culturale del paese, un centro di aggregazione intergenerazionale, di condivisione delle conoscenze.

Infatti, un'idea che potrei suggerire per ottimizzare tale intervento è quella della realizzazione, in alcuni spazi del nuovo edificio riqualificato, di luoghi di trasferimento di saperi tra generazioni, attraverso la creazione di laboratori pratici tenuti, per esempio, dagli anziani del posto per i giovani. All'interno di questi laboratori potrebbero essere condivise esperienze pratiche come per esempio la riparazione di biciclette, oppure un laboratorio di cucina dove vengono tramandate ricette di una volta, o altre abilità manuali. In questi spazi anche i ragazzi possono rendersi utili agli adulti o agli anziani, per esempio aiutandoli, se hanno bisogno, con procedure tecnologiche o informatiche (per esempio per fare lo SPID o utilizzare qualche applicazione del cellulare). In questo modo verrebbe realizzato uno scambio generazionale, importante per la crescita e lo sviluppo di una comunità. Quando

persone di diverse età e con differenti esperienze di vita condividono le loro conoscenze, si crea un arricchimento reciproco di cui beneficiano sia i giovani che gli anziani. I giovani, grazie alla loro familiarità con le nuove tecnologie e le tendenze emergenti, possono offrire agli anziani nuove prospettive e strumenti innovativi. Allo stesso tempo, gli anziani possono trasmettere ai giovani la saggezza accumulata nel corso degli anni, insegnando loro valori, tradizioni e competenze che spesso non si trovano nei libri di testo. Questo scambio contribuisce a creare un legame più forte tra le generazioni, favorendo la comprensione reciproca e la cooperazione. In un mondo in rapida evoluzione, la combinazione di esperienza e innovazione è cruciale per affrontare le sfide future. Inoltre, il dialogo tra generazioni promuove un senso di comunità e continuità culturale, rafforzando l'identità collettiva e il patrimonio sociale.

Un' altra idea concreta che posso suggerire al progetto, è quella di realizzare, in uno spazio dell'ex fornace, degli eventi di cineforum, gestiti dalla comunità. Si potrebbe creare una rete di volontari che si occupi di proporre ed organizzare la proiezione di alcune pellicole, dedicando magari alcune serate per gli adulti e alcuni giorni per i bambini, o realizzando dei dibattiti su alcuni film d'autore o che presentano una particolare tematica sociale. Il ricavato della vendita dei biglietti andrebbe a coprire le spese vive del cinema e, se avanzano dei soldi, rimarrebbero come fondo per le proiezioni future.

Per quanto riguarda invece gli spazi esterni all'edificio, ossia il campo che circonda la fornace, si potrebbero posizionare delle rastrelliere per le biciclette, installare una fontanella d'acqua, e adibire una parte di campo per giocare, inserendo due porte da calcio, due canestri da basket e un tavolo da ping pong. Lo sport, infatti, è da sempre uno dei principali strumenti di aggregazione sociale tra giovani e per questo è importante promuoverlo.

Ovviamente un intervento di questa portata deve coinvolgere numerosi enti e persone del paese, le quali devono mettersi in gioco e credere nella potenzialità del progetto e del luogo. Sicuramente sarebbe un modo per far riscoprire a molti cittadini un posto ormai decadente e abbandonato, riallacciare un legame emotivo con esso sviluppando così un senso del luogo. I volontari stessi si occuperebbero del

mantenimento della pulizia e della salvaguardia del luogo, organizzando dei turni di pulizie degli spazi e di potatura dei cespugli e cura del giardino. Possono essere coinvolti anche alcuni enti comunali, come il Gruppo Alpini o il Gruppo Scout.

Questo progetto quindi verrebbe realizzato in ottica sistemica, che ricordiamo essere un approccio che considera i fenomeni e le problematiche in modo olistico, prendendo in esame le relazioni e le interazioni tra le diverse parti di un sistema. Invece di analizzare gli elementi isolatamente, l'ottica sistemica si concentra sul modo in cui questi elementi si influenzano reciprocamente e contribuiscono al funzionamento complessivo del sistema.

Infine, un'ultima proposta che suggerisco di realizzare alla seconda D per la loro progettazione, è quella, una volta terminato tutto l'intervento di riqualifica e organizzazione dell'ex fornace, di realizzare una festa di inaugurazione. Una volta stabilita la data, sarebbero i bambini della scuola primaria ad occuparsi della realizzazione di un volantino per pubblicizzare l'evento di apertura, occupandosi di progettarlo, disegnarlo e scrivere su di esso le informazioni essenziali. Successivamente, una volta realizzati o fotocopiati molti volantini, i bambini possono distribuirli fuori dal cancello della scuola a tutti i genitori, e invitare amici e parenti a partecipare all'inaugurazione. Le insegnanti possono occuparsi, chiedendo il permesso, di appendere i volantini nei principali luoghi d'interesse del paese (bacheche, piazze) o esercizi commerciali come bar, negozi, edicole, ecc..., in modo da catturare l'attenzione da più persone possibili del paese, che magari non erano ancora venute a conoscenza del progetto.

3.4 Educare al paesaggio: un focus sul mio territorio

Nel corso della realizzazione di questo elaborato mi sono soffermata a riflettere sul mio passato scolastico, cercando di ricordare se alla scuola primaria o secondaria avessi mai realizzato interventi di salvaguardia o cura ambientali, in relazione quindi all'educazione al paesaggio. Probabilmente qualche attività di geografia riguardo al territorio o al paesaggio l'avrò svolta, ma non ho grandi ricordi di percorsi didattici

articolati. A partire da questa riflessione personale, sono stata colta dalla curiosità di sapere se nelle scuole primaria e secondaria di primo grado che io ho frequentato si stanno affrontando tematiche inerenti all'educazione al paesaggio, e se sì, in che termini e attraverso quali proposte. Desideravo conoscere se nelle scuole del mio paese si stanno coltivando nei bambini e nei ragazzi il senso del luogo, il legame con esso, l'attenzione per la cura del paesaggio, la valorizzazione o rivalorizzazione di luoghi del territorio e del paesaggio. A tale scopo ho contattato, quindi, alcune insegnanti dell'Istituto Comprensivo "Enrico Fermi" di Castelgomberto, in provincia di Vicenza, mio paese d'origine. Mi sono presentata e qualificata ed ho esposto l'oggetto e l'obiettivo del mio interesse. Le insegnanti si sono mostrate disponibili ad illustrarmi quanto realizzato nella loro scuola nell'anno scolastico in corso e in quelli immediatamente precedenti.

E' bene esplicitare che una delle "mission" che l'istituto si è dato negli ultimi anni è quella della salvaguardia dell'ambiente; numerose sono, infatti, le attività teoriche e pratiche che vengono proposte agli alunni che hanno come scopo la sensibilizzazione a questa urgente necessità. Di seguito riporto alcune proposte didattiche realizzate dalla scuola in questi anni; alcune di esse sono strettamente legate alla cura del paesaggio, altre un po' meno, ma sono comunque attività sicuramente contigue e connesse con questi ambiti, e facilmente ampliabili in futuro.

Per dare seguito agli intendimenti sopra citati, innanzitutto l'istituto negli ultimi anni si è dotato di un'aula all'aperto per la scuola secondaria e di una per ciascun plesso della primaria. Queste aule, costituite da elementi naturali come il prato, gli alberi, i ciocchi da utilizzare come sgabelli ed un tavolo in legno, vengono frequentemente utilizzate da tutte le classi per molteplici e diversificate attività: letture, attività artistiche, giochi motori, cerchi di condivisione, brainstorming, attività di rilassamento, lezioni all'aperto di diverse discipline, ecc.



Figura 10: aula all'aperto del plesso della scuola primaria "A. Fusinato" a Valle di Castelgomberto, appartenente all'I.C. "E. Fermi" di Castelgomberto (VI)

L'istituto scolastico negli ultimi anni ha progettato e realizzato, inoltre, numerose attività di educazione civica aventi come fulcro la tematica "Io e il mio territorio"; esse sono state attuate sia da classi della primaria che della secondaria e hanno avuto una forte connotazione trasversale ed interdisciplinare.

Numerose sono state le uscite di esplorazione e di conoscenza del territorio. Le classi quinte della primaria hanno effettuato un'uscita didattica alla seicentesca Villa Piovene-Da Porto-Da Schio, che sorge nel centro storico di Castelgomberto e che recentemente è entrata a far parte del circuito "Dimore storiche". Gli alunni hanno potuto conoscerne la storia di residenza nobiliare, ma anche luogo di produzione agricola (barchesse, altri edifici di servizio, la Praderia), respirare lo spirito del luogo passeggiando per i viali del parco (Viale dei Tigli, Viale dei Carpini,...), del giardino

all'inglese e di quello all'italiana, ammirarne gli alberi secolari (tra i quali dei cedri del Libano) e il paesaggio che si estende al di là del muro di cinta dal Belvedere sul torrente Poscola, ascoltare i versi degli uccelli ed il fruscio del vento tra le foglie, rispecchiarsi nell'acqua della peschiera, rimanere incantati di fronte alle statue di soggetto biblico o mitologico del giardino all'italiana e di fronte alle linee eleganti della facciata della Villa. Tutti questi momenti hanno contribuito a mettere in connessione i bambini con il paesaggio e a prendere consapevolezza del privilegio di poter godere di un luogo tanto affascinante nel paese in cui vivono. Lungo il tragitto tra la scuola e la Villa gli alunni si sono soffermati ad osservare anche altri edifici del paese: il municipio, il duomo, palazzo Barbaran, sede della biblioteca, il monumento ai caduti al parco della Rimembranza, il campanile, ecc.

Nei giorni successivi, a scuola, gli alunni hanno partecipato ad una caccia al tesoro per "procurarsi" i diversi edifici ed hanno disegnato poi, a gruppi, delle mappe raffiguranti il centro del paese collocando gli edifici stessi. Notiamo quindi come questo percorso didattico assume un aspetto interdisciplinare e trasversale.



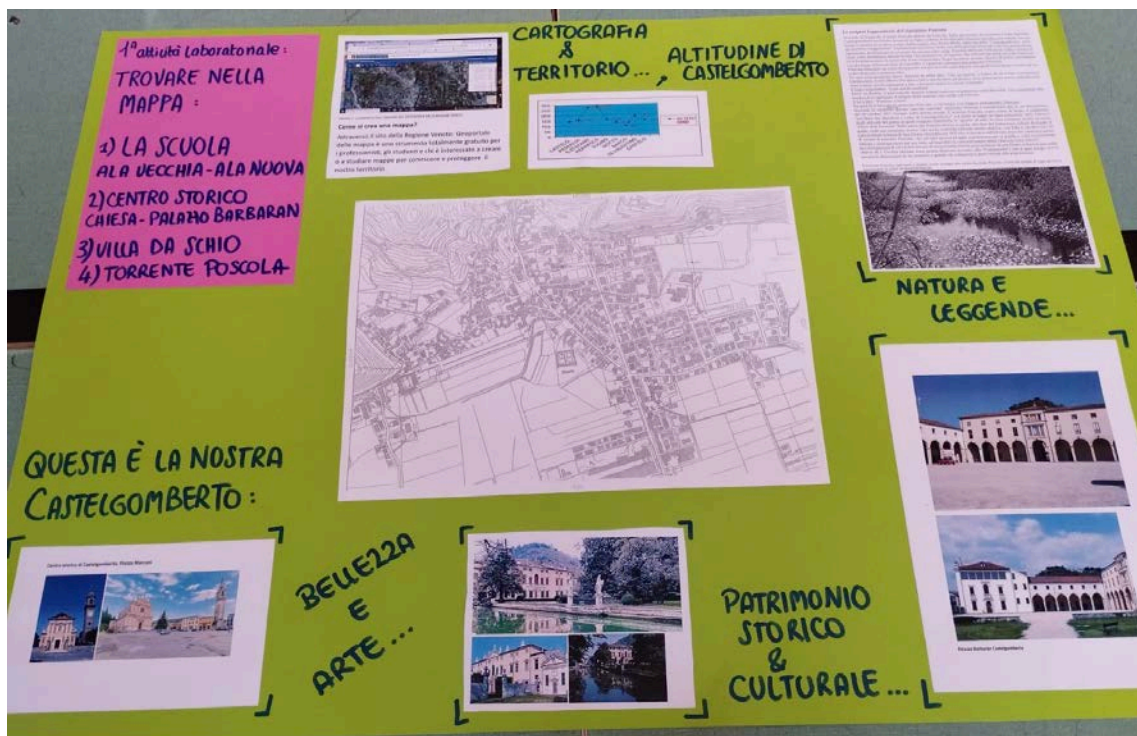


Figura 11,12,13: mappe del comune di Castelgomberto realizzate dalle classi quinte primarie dell'I.C "E. Fermi", dopo l'uscita didattica

Una simile uscita didattica è stata effettuata, come ogni anno, anche dalle classi terze della scuola secondaria dell' istituto, approfondendo gli aspetti storici, naturalistici, ed artistici con la guida e con gli insegnanti delle diverse discipline. Gli alunni sono stati sensibilizzati alla necessità di preservare questi beni artistici presenti nel territorio, che sono patrimonio di tutti. Nelle settimane successive, in classe, gli alunni, sotto la guida esperta degli insegnanti delle discipline artistiche, hanno realizzato degli elaborati artistici, che avevano come soggetto la Villa, con la tecnica del quilling (tecnica di art paper), con carta riciclata. In occasione della Giornata dell' Ambiente il conte Giovanni Da Schio, proprietario della Villa è stato invitato a scuola e gli è stato fatto dono del migliore di questi manufatti artistici, gesto che lo ha commosso.

Altra attività cui regolarmente da tre anni partecipano gli alunni delle classi prime della scuola secondaria di primo grado è l' iniziativa promossa e coordinata da Legambiente

“Puliamo il mondo”. Gli alunni dapprima partecipano ad un incontro con dei volontari dell' associazione finalizzato ad apprendere le corrette modalità di differenziazione dei rifiuti; nei giorni successivi effettuano un'uscita, muniti di guanti, casacche, pinze e sacchi, forniti da Legambiente e perlustrano alcune aree del paese, raccogliendo i rifiuti abbandonati. Una volta rientrati a scuola i ragazzi saranno impegnati nella differenziazione dei rifiuti raccolti, come appreso in precedenza.

Anche le classi seconde della scuola secondaria effettuano ogni anno un'uscita didattica sul territorio. In questo caso lo scopo è quello di valorizzare e vivere alcuni sentieri collinari che sono stati recentemente ripristinati e mappati dai giovani del paese nell'ambito di un progetto che ha visto la compartecipazione di Comune e Regione. Il territorio di Castelgomberto, infatti, è prevalentemente collinare e le colline che circondano il centro dell'abitato conservano un aspetto dolce ed ameno. Ciò contrasta con la zona pianeggiante del paese che è fortemente antropizzata e soprattutto a partire dagli anni '80 del '90 è stata notevolmente deturpata dalla cementificazione con distese di capannoni industriali, alcuni dei quali oggi risultano essere scheletri vuoti ed inutilizzati. Fortunatamente anche in pianura qualche

polmone verde ancora è rimasto (Praderia, zona umida delle Poscole, campagna di San Fermo), anche se altro terreno è stato inghiottito e devastato negli ultimi anni dalla costruzione e dal passaggio dell' Autostrada Pedemontana Veneta (Castelgomberto è stato, infatti, il paese che più ne ha subito l'impatto).

L' escursione sui sentieri delle classi seconde è occasione di riflessione su questi aspetti della trasformazione del paesaggio e di acquisizione o approfondimento di conoscenze storiche (piccole chiese, resti di un castello, ...) e naturalistiche (piante). Solitamente questa uscita viene svolta in concomitanza con la maratona di lettura "Il Veneto che legge", per cui gli alunni effettuano delle tappe e leggono alcuni brani significativi. La prima tappa vede il coinvolgimento della biblioteca comunale, che ha sede presso l'edificio storico di palazzo Barbaran.





Figure 14, 15: attività "Puliamo il mondo" svolta dalle classi prime della scuola secondaria di primo grado dell'I.C "E. Fermi" con Legambiente

L'istituto Enrico Fermi di Castelgomberto si caratterizza, inoltre, per una notevole interazione con istituzioni, enti ed associazioni del territorio al fine di mettere in campo azioni educative sinergiche e conseguentemente più efficaci. Numerose sono le collaborazioni con gruppi esterni alla scuola: "Natale alpino" e uscita al monte Civillina con il Gruppo Alpini, serate culturali, incontri con l'autore, gare di lettura e letture animate in collaborazione con la Biblioteca comunale, Festa dei popoli con l'Oratorio Rigallo, numerose attività con i comitati dei genitori, visite a realtà produttive del paese, ecc. In quest'ottica sistemica, l'Oratorio Rigallo, realtà educativa di ispirazione cristiana, nonché grande luogo di aggregazione dei cittadini, che ospita e promuove molteplici attività con bambini, ragazzi e giovani del paese, due anni fa, ha chiesto alla scuola la collaborazione per restituire vita e colore ad un angolo piuttosto squallido al suo interno. Si trattava di un' anonima e triste parete grigia da rinnovare. La scuola ha accolto la sfida ed ha progettato e realizzato un "murales" che intende rappresentare la fratellanza e l'interculturalità, in linea con le finalità dell'oratorio e della scuola stessa. Non si tratta di un vero e proprio murales, in quanto si tratta di pannelli che assemblati compongono un grande dipinto che ricopre ora il muro un tempo desolato. Un angolo di questo luogo molto frequentato dai ragazzi del paese è stato rinnovato da loro stessi

e contribuisce a rendere più piacevole e più godibile l'Oratorio. Ritengo che questa attività ed il prodotto finale realizzato possano essere considerati un esempio concreto di cura del paesaggio ed abbiano contribuito ad incrementare nei ragazzi il senso di appartenenza al luogo, a farlo sentire più familiare oltre che a far accrescere negli alunni un sentimento di fiducia nelle loro capacità e di orgoglio per aver realizzato un elaborato artistico apprezzato dalla comunità in cui vivono ed utile ad essa.





Figure 16, 17: Progetto “Un murales per l’oratorio” realizzato da varie classi dell’I.C. “E. Fermi” di Castelgomberto

CONCLUSIONI

In conclusione, possiamo affermare che l'educazione al paesaggio riveste oggi più che mai un ruolo cruciale nella formazione di cittadini consapevoli e responsabili e nella creazione di una società più attenta e rispettosa dell'ambiente. Le molteplici sfide che il paesaggio contemporaneo deve affrontare, infatti, quali il cambiamento climatico, l'urbanizzazione ed altre problematiche ambientali, rendono sempre più necessario ed urgente lo sviluppo di una sensibilità diffusa rispetto alla tutela del paesaggio.

E' necessario promuovere a scuola, attraverso un approccio multidisciplinare, una comprensione del paesaggio considerato non come sfondo visivo del nostro ambiente quotidiano, ma come elemento vitale e dinamico di esso. Integrando aspetti culturali, storici, estetici ed ecologici è possibile sviluppare una comprensione profonda e critica del paesaggio. In questo modo l'educazione al paesaggio potrà sensibilizzare le persone e le future generazioni, anche al fine di contrastare fenomeni di degrado e di sfruttamento non sostenibile del territorio. Solo partendo da una conoscenza approfondita e da una consapevolezza diffusa si potrà aspirare a ciò. Ma oltre alla conoscenza e all'analisi l'educazione al paesaggio passa, anche e forse soprattutto, come ben evidenziato in questo mio lavoro, attraverso la componente emotiva, il rafforzamento del legame tra il paesaggio e le persone che lo vivono, l'apprezzamento del luogo in cui viviamo, lo sviluppo del sentimento di appartenenza ad esso, diventando così anche un efficace strumento di coesione sociale. Per questo la scuola, quale istituzione educativa per eccellenza, ha il compito di accogliere nei suoi curricula tematiche inerenti al paesaggio e di proporre attività pratiche ed esperienze vive, come le sfide didattiche realizzate nell'ambito del progetto "In20amo il paesaggio", che favoriscano un contatto autentico con il paesaggio, momenti immersivi dal forte impatto emotivo che consentano una reale e sentita connessione con esso, attraverso l'esperienza diretta con il luogo. L'educazione al paesaggio non dovrebbe essere vista come un argomento isolato, ma integrato nel curriculum scolastico generale: gli insegnanti dovrebbero quindi collaborare per sviluppare programmi che includano

l'educazione al paesaggio in diverse discipline, come geografia, scienze naturali, storia, arte, ma anche educazione motoria, lingua italiana ed altre ancora. Per facilitare questa integrazione, le istituzioni scolastiche possono promuovere e realizzare workshop e corsi interdisciplinari.

Inoltre oggi la scuola ha a disposizione tecnologie digitali che offrono strumenti innovativi per rendere più ricca, coinvolgente ed efficace l'educazione al paesaggio. A tal fine gli insegnanti dovrebbero utilizzare metodologie didattiche attive ed esperienziali, come le uscite sul campo, i laboratori pratici e i progetti partecipativi, integrando strumenti che possono consentire di esplorare ed analizzare i paesaggi in modo più attivo e interessante per gli alunni, come mappe interattive, simulazioni 3D o software per la realtà aumentata. Le scuole possono fornire accesso a tecnologie avanzate e investire nella formazione continua degli insegnanti sull'adeguato utilizzo di esse. Oltre allo sviluppo professionale continuo, è essenziale anche la collaborazione tra insegnanti per un'educazione al paesaggio efficace, per questo i docenti dovrebbero partecipare a corsi di formazione, seminari e conferenze per aggiornare le loro competenze e conoscenze sul tema, e le scuole possono promuovere la creazione di reti di insegnanti per facilitare lo scambio di buone pratiche, idee e risorse didattiche, e incoraggiare l'interazione tra docenti di diverse discipline.

Al fine poi di garantire la preservazione e la valorizzazione del nostro patrimonio paesaggistico è necessario che l'impegno sia collettivo, per cui la scuola può essere di stimolo ad enti ed amministrazioni locali, coinvolgendo altre realtà del territorio e la comunità tutta (stakeholder), per favorire una gestione condivisa del paesaggio. Gli insegnanti dovrebbero quindi collaborare con le comunità del luogo per organizzare attività che coinvolgano gli studenti nella cura e nella valorizzazione del paesaggio locale, come progetti di riqualificazione urbana o di conservazione ambientale. Le scuole inoltre possono creare partenariati con enti locali, organizzazioni non governative e associazioni ambientaliste per supportare queste iniziative.

Naturalmente la diffusione di questa nuova sensibilità alla tutela e valorizzazione del paesaggio, dovrà essere promossa e sostenuta dalla legislazione e da politiche pubbliche adeguate che proteggano e valorizzino il paesaggio.

Infine, un ultimo importante aspetto da considerare riguarda la valutazione continua e il monitoraggio degli studenti, essenziali per migliorare l'efficacia dell'educazione. Come per ogni altra attività didattica, gli insegnanti dovrebbero implementare strumenti di valutazione per misurare l'impatto delle attività educative sugli alunni e sul paesaggio e apportare miglioramenti basati sui feedback degli studenti stessi. Le scuole possono creare un sistema di monitoraggio per valutare il progresso degli studenti e l'efficacia dei programmi educativi, utilizzando questionari, interviste e osservazioni dirette.

Per rendere effettive queste raccomandazioni, le scuole possono innanzitutto includere l'educazione al paesaggio nei loro piani strategici, definendo obiettivi chiari e misurabili, poi possono allocare risorse adeguate e fornire supporto logistico e finanziario per le attività legate all'educazione al paesaggio o reperire fondi facendo ricorso e appello a varie fonti di finanziamento, come ad esempio Comitati dei genitori o banche del territorio.

Ricordiamo che la Convenzione Europea del Paesaggio mette al primo posto la formazione e l'educazione. La scuola quindi può e deve la sua parte, anche attraverso progetti ed attività simili a quelli presi in esame in questo lavoro, attraverso iniziative di cittadinanza attiva, proposte e progetti di conservazione o di riqualificazione del paesaggio, laboratori partecipativi, sviluppando così nei bambini, nei ragazzi e nei giovani consapevolezza, sensibilità e senso della cura verso il paesaggio, sia esso eccezionale che quotidiano. Il paesaggio non è solo ciò che vediamo, ma anche ciò che siamo. Comprendere il paesaggio ci aiuta a definire la nostra identità, a comprendere meglio noi stessi. Ma non solo la scuola, tutti noi possiamo e dobbiamo fare qualcosa: godere del paesaggio in cui viviamo e sentirlo parte di noi è il primo passo, ma può non essere sufficiente, possiamo essere chiamati a tutelarlo da azioni dannose o degradanti o ad attivarci per esaltarne potenzialità o evidenziarne possibilità di riqualificazione. Nessuno può rimanere indifferente, nessuno può chiamarsi fuori, ma dobbiamo fare

nostro il motto di Don Lorenzo Milani “I care” anche per quanto riguarda questo tema, e dobbiamo tradurlo in azioni concrete: informarci, sostenere iniziative di educazione al paesaggio o parteciparvi, prestarsi come volontari in progetti di riqualificazione dei luoghi, sensibilizzare al paesaggio e fare pressione su chi detiene poteri decisionali. Poi naturalmente da futura insegnante, sottolineo l'importanza di continuare a formarsi e ad imparare, per noi e per i nostri alunni, affinché abbiano gli strumenti per diventare cittadini consapevoli. Sarà solamente tramite una sensibilità diffusa ed una responsabilità condivisa che si può sperare di preservare il nostro prezioso patrimonio paesaggistico, creando un mondo in cui uomo e natura vivano in armonia e garantendo una migliore qualità di vita a noi e alle generazioni future. L'augurio quindi che faccio a me come futura docente e a tutti gli insegnanti ed educatori, è quello di tenere sempre a mente che “Il paesaggio siamo noi”, e siamo noi quindi a potere e dovere fare la differenza attraverso l'educazione alla cura e la messa in pratica della Convenzione Europea del Paesaggio, ogni giorno.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Albrow, M. (1996). *The global age: State and society beyond modernity*. Cambridge, U.K.: Polity.
- Albrow, M. (1997). *Travelling beyond local cultures: Socioscapes in a global city*. In J. Eade (Ed.), *Living the global city: Globalization as a local process*. Londra: Routledge.
- Baroni, M.R. (1998). *Psicologia ambientale*. Bologna: il Mulino.
- Bauman, Z. (1999). *Modernità liquida*. Bari: Editori Laterza.
- Benetton, M. (2018). *Diffondere la cultura della sostenibilità. Ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi*. *Pedagogia Oggi*, 1, 291-306.
- Bertocin, M., Pase, A., & Quatrada, D. (2014). *Geografie di prossimità. Prove sul terreno*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M., & Antonietti, M. (2017). *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini di infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Parma: Edizioni Junior.
- Bonnes, M., Bonaiuto, M., & Lee, T. (2004). *Teoria in pratica per la psicologia ambientale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Calandra, L. M. (2016). *Dal corpo allo spazio: educare cittadini al territorio*. In L. M. Calandra, T. Gonzalez Aja, & A. Vaccarelli (Eds.), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldo, C., & Lanza, C. (1999). *Didattica della geografia nella scuola dell'obbligo*. Hoepli Editore.
- Cannella, G., Garzia, M., Mangione, G. R. J., & Repetto, M. (2020). *Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: interventi per la formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione*. *Formazione & insegnamento*, anno XVIII, numero 1, 8-15.

- Castiglioni, B. (2002). Percorsi nel paesaggio. Torino: Giappichelli.
- Castoldi, M. (2010). Didattica generale. Mondadori Education.
- Chart of signatures and ratification of Treaty 176
- Covery, I., Corsane, G., & Davis, P. (2012). Making sense of place. Multidisciplinary perspectives. Woodbridge-New York: Boydell Press.
- Crutzen, P. J. (2006). In E. Ehlers & T. Krafft (Eds.), La scienza del sistema Terra nell'Antropocene. Questioni e problemi emergenti. Springer.
- Cross, E. (2001). What is sense of place? 12th Headwater conference. Western State.
- D'Angelo, P. (2010). Filosofia del paesaggio. Macerata: Quodlibet.
- De Vecchis, G. (2016). Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche. Novara: De Agostini Scuola.
- Dematteis, G. (2011). La geografia nella scuola: spaere geografico, territorio, educazione. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione (pp. 23-32). Roma: Carocci.
- Dematteis, G., & Giorda, C. (2013). Territorial values and geographical education. In JREADING Journal of Research and Didactics in Geography, 1(2), 17-32.
- Flores d'Arcais, G. (1962). L'ambiente. Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F. (1989). Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione. Teramo: EIT.
- Frasca, R. (2016). Prefazione al volume e ad alcuni dei buoni motivi per leggerlo e apprezzarlo. In L. M. Calandra, T. Gonzalez Aja, & A. Vaccarelli (Eds.), L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche (pp. 9-17). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Gallino, T. G. (2007). Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria. Milano: Raffaello Cortina.
- Giorda, C. (2006). La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica. Roma: Carocci.
- Giorda, C. (2011a). Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione. Roma: Carocci.
- Giorda, C. (2011b). L'insegnamento della Geografia e della Didattica della geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. Ambiente Società Territorio: Geografia nelle Scuole, 3-4, 33-36.
- Giorda, C. (2014). Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria. Roma: Carocci.
- Gregory, A., & Smith, P. R. (2010). Place and community based education in schools. New York: Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Education Research, 32, 2-12.
- Gruenewald, D., & Smith, G. (2008). Place-Based Education in the Global Age. New York: Routledge.
- Gustafson, P. (2001). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. Journal of Environmental Psychology, 21, 5-16.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning. Experience As The Source Of Learning And Development. New Jersey: Pearson FT Press.
- Lamberti, S. (2006). Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti. CEDAM.
- Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. Rivista Geografica Italiana, 119, 259-289.
- Magnaghi, A. (2000). Il progetto locale. Bollati Boringhieri.

- Magnaghi, A. (2006). Gli atlanti del patrimonio e lo "statuto dei luoghi" per uno sviluppo locale autosostenibile. In M. Bertocin & A. Pase (Eds.), *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli* (pp. 23-51). Milano: Franco Angeli.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale: verso la coscienza di luogo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Magnaghi, A. (2011). Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare. In C. Giorda & M. Puttilli (Eds.), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (pp. 32-42). Roma: Carocci.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Milano: Guerini scientifica.
- Manzo, L., & Devine-Wright, P. (2013). *Place attachment. Advances in Theory, Methods and Application*. London & New York: Routledge.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Morelli, U. (2011). *Mente e paesaggio. Una teoria della vivibilità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Trezzano, Milano: Unicopli.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mosa, E., & Pizzigoni, F. D. (2016). *Avanguardie educative: storie di ordinaria innovazione. Idee in movimento tra passato, presente e futuro. Atti del Convegno L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 47-55), Bologna.
- ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Pandakovic, D., & Dal Sasso, A. (2009). *Saper vedere il paesaggio*. Milano: CittàStudi.

- Paesaggioeducazione
- Perrenoud, P. (2002). Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio. Roma: Anicia.
- Pozzi, M. (2015). Sentimento dello spazio. Geografia affettiva dei luoghi. Roma: Linaria.
- Progetto “In20amoilpaesaggio”
- Raymond, C., Brown, G., & Weber, D. (2010). The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 422–434.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Londra: Pion.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing. Theoretical Currents in Experiential Education*. New York-London: Routledge.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rocca, L. (2010). La geografia vista da dentro la scuola. *Ambiente Società Territorio*, 2, 27-31.
- Rocca, L. (2012a). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il Bollettino di Clio*.
- Rocca, L. (2012b). *Storia e geografia*. Carocci Editore.
- Rocca, L. (2017a). Attraverso paesaggi sonori: un workshop per la preservazione e valorizzazione del suono. *Metis: historia & cultura*, 16(32), 43-59.
- Rocca, L. (2019). I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti. Roma: Carocci.
- Salvadori, I. (2019). Verso il profilo professionale dell’insegnante “esperto”. Modelli teorici e proposte metodologiche per un’epistemologia della professionalità docente nel contesto scolastico italiano. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 177-185.

- Scarlatti, G. (2020). Riscoprire il senso dei luoghi: un'opportunità per la costruzione identitaria. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità* (pp. 121-128). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Schenetti, M., & Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.
- Tammaro, R., Calenda, M., Ferrantino, C., & Guglielmini, M. (2016). Il profilo professionale dell'insegnante di qualità. *Form@re*, 16(2), 8-19.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. PrenticeHall: Englewood Cliffs.
- Tuan, Y. F. (1976). *Humanistic Geography*. *Annals of the Association of American Geographers*.
- Tuan, Y. F. (1978). Spazio e luogo, una prospettiva umanistica. In V. Vagaggini (Ed.), *Spazio geografico e spazio sociale* (pp. 92-130). Milano: FrancoAngeli.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Turco, A. (2005). *Paesaggi: pratiche, linguaggi, mondi*. Diabasis.
- U.d.a "Io e il mio territorio: scopriamo il nostro paese" della scuola primaria "G. Marconi" di Castelgomberto (VI).
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

FONTI NORMATIVE

- MIUR. (2012). Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. from [indicazioni nazionali infanzia primo ciclo definitiva \(miur.gov.it\)](#)
- MIUR. (2018a). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. from [miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/](#)
- MIUR (2018b), Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro. From [Dossier finale-2 \(miur.gov.it\)](#)
- MIUR. (2013). Linee guida per l'architettura scolastica. from [Linee Guida 2013](#)
- Comunità Europea. (2018, maggio 22). Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Bruxelles. from [Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE.](#)
- Consiglio d'Europa (2000). [Convenzione europea del Paesaggio](#)



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

DE-SCRIVIAMO!

“Dipingere” insieme... con le sfumature delle parole

Relatore: Marina Franceschin

Tutor coordinatore: Marina Franceschin

Laureanda: Sofia Collicelli

Matricola: 1202265

Anno accademico: 2022/2023

Indirizzo: Via Pederiva n°10, Castelgomberto (VI)

Telefono: 3515981565

E-mail: sofia.collicelli@studenti.unipd.it

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: I.C. "Adolfo Crosara" Indirizzo: Via G. G. Trissino 1, 36073, Cornedo Vicentino (VI)

Telefono – Fax: [0445 951007](tel:0445951007)

E-mail: viic82400g@istruzione.it

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Lombardi Patrizia

Grado di scuola del plesso (primaria/infanzia) e denominazione plesso: scuola primaria "G.G. Trissino"

Telefono: 0445951054

Cognome e nome dell'insegnante Tutor dei tirocinanti (mentore): Montagna Barbara

INDICE

| | |
|--|-----------|
| Introduzione..... | 4 |
| 1. LA STAZIONE: Il contesto scolastico..... | 5 |
| · La classe: insegnanti, alunni, processi di insegnamento/apprendimento in ottica inclusiva e in relazione alla documentazione scolastica..... | 5 |
| · Modalità e strumenti della documentazione didattica..... | 7 |
| · Scuola e territorio: uno sguardo alla progettazione in ottica sistemica..... | 8 |
| 2. IL TRENO: l'intervento didattico..... | 12 |
| · L'intervento didattico: basi teoriche e realizzazione delle attività..... | 12 |
| · Cooperative learning: la ricchezza del lavorare in gruppo..... | 21 |
| · Peer review: l'importanza del feedback tra pari..... | 22 |
| · Inclusione: processi di insegnamento/apprendimento attivati per valorizzare la soggettività di ognuno..... | 24 |
| · Rilevazione degli apprendimenti: verifiche e valutazione..... | 27 |
| 3. LE ROTAIE: riflessione in ottica professionalizzante..... | 29 |
| · Quattro anni di tirocinio: la mia crescita personale e professionale..... | 29 |
| · Il tirocinio indiretto: la bellezza di un percorso realizzato insieme (gruppo, condivisione e aiuto reciproco)..... | 31 |
| · Ad un passo dal lavoro dei miei sogni: aspettative sull'insegnante che sarò..... | 32 |
| · La mia metafora..... | 34 |
| RIFERIMENTI..... | 35 |
| BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA..... | 35 |
| PRINCIPALI FONTI NORMATIVE..... | 36 |
| DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA..... | 36 |
| MATERIALE GRIGIO..... | 36 |
| ALLEGATI..... | 37 |
| Allegato 1: macroprogettazione dell'intervento didattico..... | 37 |

| | |
|---|-----------|
| Allegato 2: griglia di osservazione delle attività didattiche..... | 52 |
| Allegato 3: esempi di dialoghi in classe..... | 60 |
| Allegato 4: verifica pre e post intervento..... | 63 |
| Allegato 5: rubrica di valutazione..... | 66 |
| Allegato 6: link al portfolio..... | 67 |

Introduzione

Mi piace pensare al mio tirocinio del quinto anno come ad un viaggio in treno. Un viaggio molto istruttivo, che ha allargato il mio orizzonte verso panorami a volte inediti e sorprendenti, anche grazie alla condivisione con gli altri passeggeri. Un viaggio non privo di pericoli di deragliamento o di ritardi, di fermate e rallentamenti non previsti e di improvvise accelerazioni. Ma è anche questo il bello del viaggio, che è sempre una nuova avventura, mai scontata. Lungo il tragitto, insieme a mete raggiunte, a scoperte piacevoli o addirittura esaltanti, possono presentarsi ostacoli ed imprevisti, ma il treno porta i suoi passeggeri a destinazione.



Il contesto scolastico nel quale ho operato quest'anno, esposto nel primo capitolo della mia relazione, per me è stata la stazione di partenza, che ho esplorato a fondo per capire soprattutto chi fossero e da dove arrivassero i passeggeri. Ho quindi cercato di conoscere ogni bambino, il suo vissuto, le sue caratteristiche personali e le sue modalità di apprendimento e di conoscere la mia tutor Barbara ed il suo stile di insegnamento. Mi sono anche spinta all'esplorazione dei dintorni della stazione e in questo modo ho conosciuto la Biblioteca di Cornedo Vicentino e la sua bibliotecaria Laura, con la quale ho co-progettato delle attività con la classe in biblioteca, realizzando così un percorso in ottica sistemica.

L'intervento didattico invece è stato il treno, di cui i bambini sono stati i vagoni e io sono stata alla guida. Ho progettato e realizzato un percorso riguardante il testo descrittivo, utilizzando metodologie e tecniche diversificate per rendere le attività accattivanti e significative e favorendo per molte attività il cooperative learning, al fine di mantenere alta la motivazione dei bambini e di sviluppare l'importantissima abilità del saper interagire e lavorare in gruppo. Inoltre, un aspetto fondamentale al quale ho prestato attenzione durante tutto l'intervento è relativo all'inclusione. Infatti, ho progettato attività personalizzate a seconda delle peculiarità dei bambini, in modo da considerare i punti di forza e le difficoltà di ognuno al fine di rendere l'apprendimento significativo per tutti gli alunni. Grazie al percorso effettuato con la classe, ritengo di essere riuscita a condurre i bambini ad una stazione successiva.

Infine, questi quattro anni di tirocinio e in particolar modo il gruppo di tirocinio indiretto, sono stati per me le rotaie di questo viaggio in treno, perché mi hanno saputo fornire la direzione, indirizzare e dare stabilità, anche nei momenti di difficoltà. Soprattutto durante questo ultimo

anno infatti, le mie colleghe di tirocinio e le tutor sono state dei punti di riferimento fondamentali per condividere esperienze e successi, ma anche dubbi e difficoltà.

Questo lungo viaggio durato quattro anni sta per terminare ed io non posso far altro che sentirmi grata e soddisfatta della strada fatta. Mi sento molto cresciuta in questi anni e non vedo l'ora di iniziare un'altra grande avventura della mia vita, quella professionale. Mi porterò dietro sicuramente il ricco bagaglio di conoscenze e competenze apprese in questi anni, consapevole che non sarà mai colmo del tutto, ma avrà sempre dello spazio da riempire.

E come dice una canzone, "Per quanta strada ancora c'è da fare, amerai il finale". E sono sicura che lo amerò.

1. LA STAZIONE: Il contesto scolastico

· La classe: insegnanti, alunni, processi di insegnamento/apprendimento in ottica inclusiva e in relazione alla documentazione scolastica

Il tirocinio diretto del quinto anno l'ho svolto presso la scuola primaria "G.G. Trissino", che fa parte dell'Istituto Comprensivo "Adolfo Crosara" di Cornedo Vicentino, un piccolo Comune della provincia di Vicenza che presenta un'alta percentuale di cittadini di origine straniera. Sia nel primo che nel secondo periodo di tirocinio di quest'anno, quindi sia per l'analisi del contesto, che per la progettazione e la conduzione dell'intervento didattico, ho considerato il modello delle 5 aree (Tonegato) e quindi ho posto attenzione all'area strutturale, all'area relativa all'organizzazione e alla comunicazione interna, ma soprattutto, durante quest'anno, ho attribuito maggiore importanza all'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica (per quanto riguarda la progettazione e la conduzione dell'intervento), all'area relativa al raccordo e comunicazione con l'esterno (in riferimento alla co-progettazione realizzata con la bibliotecaria) e all'area dell'educabilità inclusiva. Nello specifico, la classe in cui ho realizzato l'intervento didattico è la classe 4^D, la quale effettua un orario scolastico a tempo pieno. La classe è costituita da 15 alunni di differenti nazionalità: al suo interno vi sono 2 alunni di nazionalità indiana, 1 alunna africana, 1 serba, 1 moldava e 10 alunni di nazionalità italiana; la classe quindi presenta una notevole ricchezza e complessità culturale. Tra gli

alunni sono presenti tre bambini in particolare che presentano delle difficoltà nella lingua italiana, soprattutto per quanto riguarda la scrittura, e un alunno che presenta il disturbo dello spettro autistico. Si tratta di un bambino dinamico ed espansivo, a cui piace molto la lettura di albi illustrati e l'ascolto di storie; presenta delle difficoltà cognitive e si dimostra alle volte oppositivo nei confronti dell'insegnante per le attività di sostegno. L'alunno ha difficoltà di astrazione e di comprensione di concetti non tangibili, ed è quindi facilitato nell'apprendimento se le varie attività vengono supportate da uno stimolo visivo (immagini, fotografie, disegni); per questo ho progettato per lui attività sulla descrizione che prevedessero sempre un supporto grafico/visivo. Il bambino segue una progettazione individualizzata e, spesso, assieme alla docente per le attività di sostegno, svolge le attività didattiche fuori dall'aula, sia per procedere con le attività individualizzate con minori distrazioni, sia perchè a volte l'alunno T. prova fastidio per i rumori forti in classe. Per il mio intervento ho progettato delle attività e proposte didattiche sulla base delle individualità di questi alunni, tenendo in considerazione i loro punti di forza e le loro difficoltà, utilizzando strategie e tecniche al fine di permettere un apprendimento significativo a tutti i bambini.

La mia progettazione si basa sui bisogni dei singoli alunni della 4[^]D, sintetizzabili nel bisogno di imparare a cooperare in gruppo con i compagni e nel bisogno di esprimere le proprie emozioni. Inoltre gli alunni possiedono una conoscenza lessicale piuttosto limitata e nella produzione scritta commettono molti errori ortografici. A partire da questi bisogni della classe ho realizzato la progettazione del mio intervento didattico.

Il mio intervento didattico si inserisce nel PTOF dell'istituto perchè concorre a costruire il profilo delle competenze ed i traguardi attesi in uscita del primo ciclo d'istruzione enunciati nell'offerta formativa, in particolare del traguardo "Comunicare in lingua italiana e altre lingue in modo efficace. Utilizzare le abilità acquisite nelle varie discipline per risolvere in modo innovativo situazioni problematiche" e dell'obiettivo formativo prioritario (ART. 1, COMMA 7 L. 107/15) "aumentare le competenze linguistiche". Inoltre la mia progettazione tiene in considerazione le priorità desunte dal RAV, in particolare il valore dell'inclusione, la creazione di un contesto accogliente e stimolante, l'introduzione di una didattica "plurale" che tenga conto di metodologie inclusive e cooperative, il mettere in pratica una valutazione formativa con attenzione alla comunicazione nel rispetto delle potenzialità di ognuno e la condivisione e la cooperazione fra docenti. Il mio intervento concorre con il PTOF al raggiungimento di altri obiettivi relativi all'inclusione; infatti, come desunto dall'offerta formativa, l'istituto attribuisce

rilevanza alla cura del setting per l'apprendimento, con l'introduzione di una progettazione didattica che tenga conto di metodologie inclusive e cooperative, come previsto dall'U.D.L. (Universal Design of Learning). Un altro obiettivo che si è dato l'Istituto, volto a favorire e sostenere processi inclusivi, che io ho considerato, riguarda l'aspetto della valutazione. Le indicazioni vanno nella direzione al fine di attuare una valutazione formativa, che abbia per oggetto i risultati di apprendimento, ma anche i processi di insegnamento e che stimoli la riprogettazione continua. Il mio intervento, inoltre, si inserisce anche all'interno della progettazione della docente di italiano, la mia tutor scolastica Barbara Montagna, in quanto il testo descrittivo è un argomento che l'insegnante aveva programmato di affrontare in classe quarta e contiene gli obiettivi di apprendimento che secondo le insegnanti di classe sono attesi per questa annualità. Quest'anno infatti la classe ha affrontato le diverse tipologie di testo (che verranno riprese anche in quinta).

Durante il primo periodo di tirocinio in classe, ho potuto osservare la mia tutor Barbara Montagna durante la conduzione delle lezioni e di conseguenza i processi di insegnamento-apprendimento da lei attivati. Le metodologie utilizzate sono state diverse; veniva prediletta la lezione frontale ma, talvolta, Barbara proponeva alcune attività con tecniche o metodologie più interattive, come per esempio un laboratorio relativo alla scrittura di una pagina di diario, o alcuni giochi finalizzati al ripasso ortografico. La mia tutor inoltre era solita utilizzare lo strumento della LIM, sia come lavagna tradizionale sia come dispositivo multimediale; proiettava spesso video o ricercava informazioni funzionali alla lezione. Un aspetto, secondo me, al quale la mia tutor non dava abbastanza spazio, o non proponeva con modalità efficaci, era la cooperazione e il confronto fra pari (vedi allegato 2); per questo motivo nel mio intervento ho inserito molte attività di cooperative learning, per favorire lo sviluppo di abilità di interazione tra compagni e di collaborazione. Infine, un'altra pratica che, a mio parere, non risultava molto inclusiva, era la prossemica dell'insegnante nei confronti degli alunni. Spesso e volentieri lei rimaneva in cattedra, vicino alle lavagne, e raramente si spostava tra i banchi; probabilmente anche a causa di ciò ho potuto osservare che alcuni alunni si distraevano molto frequentemente. Inoltre, durante alcune consegne da svolgere individualmente assegnate ai bambini, gli alunni che presentavano delle difficoltà faticavano nella realizzazione del compito, quando forse con un intervento chiarificatore della docente avrebbero potuto comprendere in modo migliore l'attività da svolgere e portarla a compimento.

· Modalità e strumenti della documentazione didattica

Come modalità di documentazione ho innanzitutto utilizzato gli appunti carta-matita, in itinere, durante il mio intervento didattico, per annotare dialoghi o episodi significativi. Successivamente, a casa, ho ripreso questi appunti e ho riflettuto sulle dinamiche osservate e su tutto il processo di insegnamento-apprendimento attivato in quelle situazioni; per farlo mi sono avvalsa dei diari di bordo e di riflessioni scritte, nelle quali ho considerato sia la mia opinione personale sullo svolgimento dell'incontro, sia le osservazioni che mi ha fatto la tutor riguardo all'intervento didattico e più in generale riguardo al mio modo di avvicinarmi alla classe. Questi diari di bordo e le altre narrazioni scritte hanno funto in modo incisivo da riflessione personale e autovalutazione del mio operato in classe. Nelle occasioni in cui sono emerse delle problematiche durante il percorso didattico, dovute principalmente alle tempistiche, ho modificato le microprogettazioni, cercando di riprogettare le attività nella maniera più significativa, in modo che mantenessero quindi il senso e l'efficacia, al fine di trovare le soluzioni più adeguate. Poi, durante la conduzione delle lezioni ho utilizzato anche le griglie di Cisotto e Calvani; per la loro compilazione ho considerato sia le tabelle di microprogettazione degli incontri, quindi quello che mi ero programmata di svolgere, sia l'effettivo andamento delle attività. Ho chiesto anche alla mia tutor, gentilmente, durante i miei interventi, di compilare delle griglie di osservazione, fornite da me, inerenti alla conduzione della lezione, all'inclusione e ad altri aspetti. Infine per la documentazione in classe mi sono avvalsa anche della registrazione audio, cosicché in un secondo momento ho potuto riascoltare alcuni dialoghi avvenuti in aula, e di foto, per fissare sia il processo che il prodotto delle varie attività. Ritengo che queste siano una preziosa possibilità perché permettono di effettuare numerose riflessioni e di comprendere meglio l'andamento degli incontri fornendo spunti e evidenze per orientare in itinere gli interventi futuri.

. Scuola e territorio: uno sguardo alla progettazione in ottica sistemica

Per quanto riguarda la prospettiva sistemica, il mio intervento si è inserito in "Viaggi di carta", un progetto di classe dedicato alla lettura che coinvolge la biblioteca civica di

Cornedo Vicentino. Uno degli obiettivi del progetto era “esplorare e conoscere diversi generi letterari e stimolare la fantasia e la creatività dei bambini attraverso l’ascolto e la lettura di libri di diverso genere.” Io e la bibliotecaria, per ideare un incontro in biblioteca con la classe, abbiamo co-progettato l'intervento, scegliendo alcune letture e proponendo agli alunni delle attività, riguardanti la descrizione degli ambienti, che concorressero al raggiungimento degli obiettivi del mio intervento. Quindi, al fine di realizzare un intervento didattico in ottica sistemica, obiettivo specifico dell’annualità di tirocinio nonché competenza importante per un’insegnante, ho cercato di trovare la migliore strategia di comunicazione con le diverse figure professionali con cui mi sono interfacciata, in relazione anche ai differenti contesti. In particolar modo, con la bibliotecaria Laura, per la co-progettazione dell’incontro didattico, ho programmato una serie di colloqui in biblioteca, in base alle esigenze e possibilità di entrambe. Durante questi incontri innanzitutto le ho spiegato nel dettaglio il mio percorso didattico e quali fossero gli obiettivi di quest’ultimo. Successivamente abbiamo ragionato insieme sulle attività da proporre alla classe, quindi sulle metodologie e le strategie migliori al fine di realizzare un incontro che risultasse tanto stimolante quanto significativo per i bambini. Io e Laura, quindi, abbiamo scelto in biblioteca due letture da proporre alla classe all’inizio dell’incontro che toccassero il tema della descrizione di ambienti. Poi abbiamo progettato un’attività nel giardino della biblioteca: siamo quindi andate insieme nel parco per osservare concretamente gli elementi che sarebbero stati oggetto dell’attività didattica, la loro posizione nel giardino e gli spazi. Questi incontri di co-progettazione, realizzati in presenza in biblioteca, sono stati molto fruttuosi perché io e Laura abbiamo avuto modo di confrontarci direttamente, condividendo le idee, e al contempo di esplorare concretamente la biblioteca, quindi gli spazi ma anche i libri, per scegliere, tra un vasto assortimento, quelli più adatti da proporre ai bambini. Abbiamo quindi scelto di dividere l’incontro in più momenti, suddividendoci i ruoli di conduzione delle attività.



Nel concreto l’incontro svolto in biblioteca è stato suddiviso in 3 parti: un primo momento dove i bambini sono stati accolti nel salone della biblioteca, al primo piano, dov’erano state in precedenza posizionate le sedie per loro e preparate varie immagini

raffiguranti alberi, piante o fiori. A questo punto, dopo un breve momento di saluti, Laura ha letto alla classe due capitoli del libro “La bambina che ascoltava gli alberi” di Natasha Farrant (2022) e due capitoli del libro “Il piccolo lord” di Frances H. Burnett (1990).

Dopo ogni lettura la bibliotecaria ha posto ai bambini delle domande, pensate precedentemente assieme a me, che facessero ragionare loro su ciò che era appena stato letto e in particolar modo sugli ambienti descritti nelle letture. In questo modo è stato introdotto l’argomento della “descrizione degli ambienti”, sul quale avremmo lavorato anche nei successivi incontri. Poi, ci siamo



tutti spostati nel giardino della biblioteca ed è stato avviato un gioco (in questa parte di incontro sono stata io prevalentemente a gestire la conduzione delle attività). I bambini sono stati divisi in gruppi da me (sulla base del sociogramma di Moreno) e un componente per gruppo ha pescato un foglietto da un sacchetto misterioso. Sul foglio era indicato uno o più elementi presenti nel giardino della biblioteca, quali i cespugli tondi, le colonne, le scale, le siepi, gli alberi e i vasi di fiori. A questo punto, ad ogni gruppo è stato chiesto di andare ad osservare attentamente il proprio elemento e di descriverlo, prima oralmente in gruppo e poi di trascrivere su un foglio ciò che era emerso (fogli e penne sono stati distribuiti da me). Inoltre è stato consegnato ad ogni gruppo un foglietto con delle domande guida che potessero aiutare i bambini nella descrizione; alcune di esse riguardavano la posizione nello spazio dei vari elementi (es: dov’è posizionato nel giardino? Si trova vicino/dietro/davanti,... a qualcosa?). Infine è stato chiesto ai bambini anche di fotografare i vari elementi con un tablet che io, a turno, ho scambiato tra i gruppi e consegnato al bambino con il ruolo di fotografo, ruolo che avevo assegnato io all’inizio dell’attività. Non ho scelto i fotografi casualmente, ma considerando le potenzialità e le difficoltà di ogni alunno, quindi, per esempio, ho scelto come addetti alle fotografie i bambini non italofoeni che hanno più difficoltà nella scrittura in italiano. I gruppi così, all’interno di un tempo prestabilito, hanno esplorato il giardino della biblioteca e indagato il loro elemento, cercando di descriverne tutti gli aspetti.



Una volta terminata quest'attività di esplorazione, che avremmo poi

ripreso durante l'incontro successivo in classe, io e Laura abbiamo deciso di dedicare un po' di tempo alla ricerca individuale dei bambini di un libro in biblioteca, che si potessero poi portare a casa per leggere (ci eravamo accertate nei mesi precedenti che ogni alunno avesse la tessera della biblioteca o l'avesse fatta prima di quest'incontro). Così ognuno autonomamente ha sfogliato e confrontato vari libri, se voleva anche con il consiglio della bibliotecaria, e ne ha scelto uno da portare a casa con sé. Chi voleva, mentre tutti terminavano la ricerca, poteva iniziare a leggerlo già lì. Infine sono stati registrati i prestiti, ci siamo salutati ringraziando tanto Laura e siamo ritornati a scuola. Nel momento della progettazione avevo ritenuto importante dedicare un pochino di tempo anche alla scelta individuale di un libro da poter prendere in prestito, perchè non tutti gli alunni della classe sono soliti frequentare con la famiglia la biblioteca; per alcuni addirittura era la prima volta. Per questo ho ritenuto un'ottima opportunità per i bambini dedicare del tempo alla scelta di un libro, tra l'altro con la preziosa risorsa di Laura, che ha saputo consigliare e trovare soluzioni adatte per i bambini che erano particolarmente indecisi e le hanno chiesto aiuto.



Successivamente in aula, durante l'incontro seguente, ogni gruppo di bambini ha descritto al resto dei compagni il proprio elemento del giardino della biblioteca, aiutandosi con gli appunti presi sul foglio durante l'attività e con le foto scattate da loro, che proiettavano alla LIM. Poi, unendo coerentemente le informazioni rilevate dai bambini, è stato costruito collettivamente in classe un testo coeso, corredato dalle foto, che descrivesse il giardino della biblioteca civica di Cornedo Vicentino. I bambini si sono divertiti molto nella realizzazione di questo testo collettivo e si sono mostrati molto partecipi. Una volta terminato e ricontrollato, ho inviato l'elaborato anche alla bibliotecaria Laura, che lo ha stampato e lo ha appeso in biblioteca.

Tra un colloquio e l'altro inoltre io e Laura ci siamo tenute in contatto telefonicamente o via whatsapp, per ricordarci per gli incontri successivi o per aggiornarci su idee o letture. Trovo che questo tipo di co-progettazione sia stato efficace e ottimale al fine della realizzazione dell'incontro con la classe in biblioteca; ho avuto anche la fortuna di interfacciarmi con una persona che si è dimostrata altamente disponibile, gentile e aperta al confronto. Questa esperienza di co-progettazione in ottica sistemica per me è stata quindi positiva e stimolante, e ritengo che sicuramente mi abbia fatto crescere a livello professionale.

Inoltre ho realizzato tutto l'intervento in ottica sistemica e quindi collaborando e confrontandomi spesso con le altre insegnanti (curricolari e per le attività di sostegno) ed utilizzando i diversi ambienti scolastici. Le insegnanti hanno arricchito la mia competenza grazie alla loro esperienza maturata sul campo e alla conoscenza della realtà classe ed io ho apportato il mio contributo teorico e pratico grazie ai miei recenti studi tuttora in corso.

2. IL TRENO: l'intervento didattico

· L'intervento didattico: basi teoriche e realizzazione delle attività

Il mio progetto di tirocinio del quinto anno è stato costruito innanzitutto partendo dalla mia motivazione e dal mio interesse riguardo all'argomento scelto e poi, senza dubbio, a partire dai bisogni degli alunni della classe, specificati nel dettaglio in seguito. La disciplina di riferimento del mio progetto è l'italiano e l'ambito d'intervento è la competenza

descrittiva, e cioè la capacità di osservare o percepire attraverso i sensi persone, animali e luoghi, e l'abilità di saperli descrivere in forma scritta in modo articolato. Infatti il mio intervento didattico si è proposto di ampliare anche l'abilità di scrittura e la competenza lessicale. Per la progettazione, innanzitutto, sono partita analizzando l'epistemologia della disciplina di riferimento, l'italiano. Come emerge anche dalle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012, lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita. Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una "alfabetizzazione funzionale": gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. La competenza di descrivere persone, animali, oggetti e luoghi, si inserisce nell'obiettivo di competenza comunicativa essenziale come abilità per la vita. Saper descrivere se stessi e ciò che ci circonda, essendo in grado di esprimere anche le proprie emozioni e stati d'animo, è una competenza fondamentale da sviluppare fin da piccoli. E' importante saper individuare anche il contesto comunicativo in cui si deve descrivere un oggetto o un soggetto e lo scopo della descrizione. Come spiega Cristina Lavinio, ne *"Il lavoro sul testo descrittivo"* (GISCEL), *"Se la descrizione è reperibile in testi ascrivibili ai generi più disparati, assolve anche alle funzioni o agli scopi più vari. La sua può essere ad esempio una funzione informativa, quando illustra un oggetto o un fenomeno poco noto al destinatario (come accade nei testi scientifici), oppure una funzione argomentativa, come accade per esempio nei dépliant turistici, oppure ancora una funzione decorativa (...)"*. Inoltre la descrizione può assumere una funzione narrativa, per descrivere per esempio i personaggi o i luoghi di un racconto. Durante il mio intervento didattico infatti ho realizzato una conversazione clinica con i bambini sul senso del descrivere e sul perché è utile descrivere, per sviluppare la loro competenza pragmatica, ossia la capacità di usare la lingua in modo efficace e in modo

contestualmente appropriato. La competenza pragmatica si sviluppa attraverso la riflessione sulla lingua ed è un aspetto fondamentale di una competenza comunicativa più generale (Santipolo). Da questa conversazione clinica in classe è emerso il fatto che la descrizione si può utilizzare in diversi contesti e per diversi scopi, per esempio si può trovare in un libro di narrativa per descrivere il luogo in cui si svolgono i fatti, ma anche in un testo di scienze per descrivere la struttura di una pianta, o ancora la si può trovare sul retro di una confezione di detersivo per spiegarne la composizione, la profumazione, ecc..

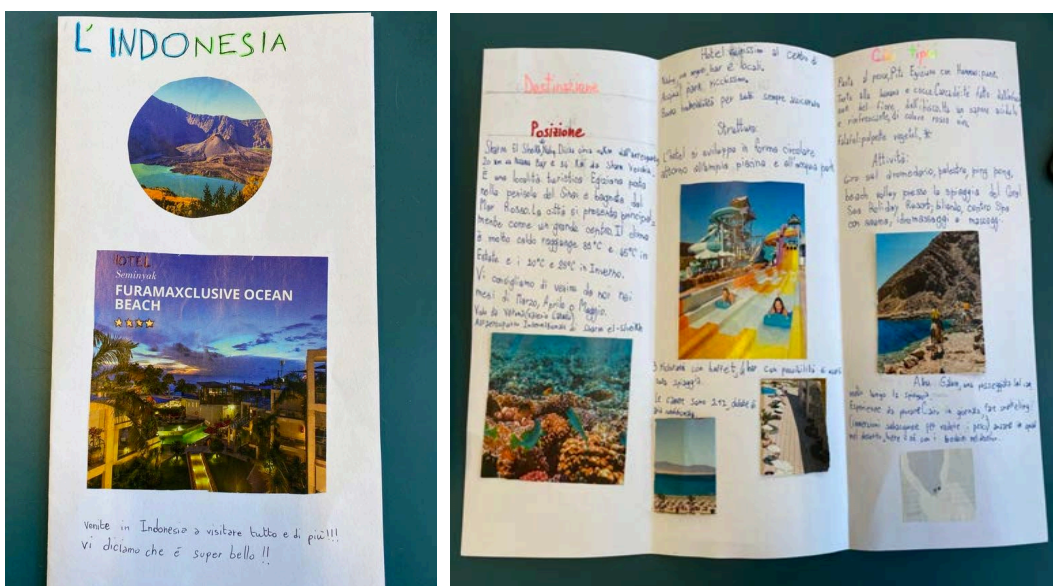
La classe destinataria del mio intervento è la classe 4^AD, composta da 14 alunni di 9 anni e 1 alunna di 10 anni. L'idea progettuale e quindi il percorso didattico che ho proposto sono stati realizzati sulla base dei bisogni specifici dei componenti della classe, bisogni che ho potuto osservare nelle ore di tirocinio diretto del primo periodo. Come primo aspetto, gli alunni della classe presentavano difficoltà nel lavoro cooperativo a gruppi, non aiutavano spontaneamente i compagni e se veniva richiesto loro di svolgere un compito insieme, ne risultava che ognuno completava le proprie consegne individualmente, senza confrontarsi con i compagni. In questo modo non si verificava un apprendimento cooperativo, che ha un grande valore formativo sia per lo sviluppo della socialità e della capacità di fare squadra, sia per l'ampliamento della zona prossimale di sviluppo dei bambini (Vygotskij). Per questo ho deciso di proporre varie attività di cooperative learning a coppie o a gruppi, formati attraverso lo strumento del sociogramma di Moreno, utile per evitare l'esclusione di bambini e per migliorare le situazioni conflittuali in classe. Il sociogramma di Moreno infatti è uno strumento che permette di analizzare le relazioni sociali all'interno del gruppo classe e il suo obiettivo è quello di migliorare l'apprendimento scolastico insegnando contemporaneamente agli alunni a lavorare in modo cooperativo per raggiungere un obiettivo comune. Promuovere attività di cooperative learning è molto importante fin dalla scuola primaria e, nello specifico, per gli alunni della 4D, perché sviluppa la competenza di saper cooperare e collaborare tra pari all'interno di un gruppo di lavoro, rispettando e ascoltando le opinioni altrui, al fine di perseguire uno scopo comune. Un esempio di attività significativa che ho proposto attuando la metodologia del cooperative learning è stata la realizzazione del depliant turistico di un luogo di vacanza. La classe è stata suddivisa in gruppi di lavoro, sulla base dell'indagine sociometrica di Moreno, e ad ogni gruppo è stato consegnato del materiale autentico: dei cataloghi di viaggio, contenenti svariate mete, che avevo recuperato da un'agenzia di viaggi del territorio. A questo punto ho chiesto ai bambini di scegliere insieme da un catalogo una meta e,

successivamente, di realizzare un depliant informativo che descrivesse il luogo di vacanza, la struttura di soggiorno che veniva proposta, le attività che si possono svolgere in quel luogo e i cibi tipici della zona. Inoltre, i gruppi che volevano, potevano aggiungere delle curiosità sulla località scelta. Ovviamente lo scopo dell'attività era quello di descrivere il luogo, però, in questo modo, abbiamo potuto ragionare sulla molteplicità dei contesti e sui generi testuali in cui può esserci utile la descrizione. I bambini quindi, entusiasti del lavoro da svolgere, si sono messi subito all'opera. Concretamente il prodotto finale sarebbe stato un cartoncino A3 piegato in 3 parti, sulle quali venivano riportate le descrizioni e le informazioni selezionate, corredate da immagini (ritagliate dai cataloghi). Durante l'attenta osservazione che ho prestato nel tempo di pianificazione e realizzazione in gruppo, ho notato che i bambini si erano divisi i ruoli: c'era chi leggeva le informazioni sul luogo e le sottolineava, chi ne cercava altre sulla LIM, chi sceglieva e ritagliava le immagini, chi scriveva la brutta copia, chi dettava,... . Tutta la realizzazione è stata supportata da alcune domande guida poste dall'insegnante che hanno facilitato i bambini nel processo. Inoltre, l'utilizzo delle immagini e dello strumento della LIM è risultato una scelta inclusiva perché ha facilitato lo svolgimento del lavoro anche agli alunni che presentavano più difficoltà nella lingua, e quindi nella composizione di un testo. Ho notato, durante tutta la realizzazione del lavoro, grande affiatamento e spirito di collaborazione e di suddivisione dei compiti. Quest'attività quindi ha sicuramente aiutato a migliorare la collaborazione e cooperazione tra compagni e ha sviluppato inoltre l'abilità di arrivare ad un punto d'incontro comune, ascoltando le idee di tutti e trovando delle strategie per scegliere tra le diverse opinioni. Ho osservato inoltre la felicità dei bambini nel poter utilizzare il catalogo di viaggio come meglio credevano, ritagliando immagini e sottolineando le parti che ritenevano importanti; erano molto stupiti del permesso concesso loro, non erano abituati. (Ho deciso quindi, una volta terminata l'attività, di lasciare gli altri cataloghi alla classe, in modo che gli alunni potessero guardarli quando volevano o utilizzarli per altri lavori). E' stato anche molto piacevole osservare che due bambini di origini non italiane hanno mostrato ai compagni, attraverso le foto dei cataloghi, dei luoghi che avevano visitato quando erano andati a trovare la loro famiglia di origine (in Africa e in India), e hanno raccontato cosa si ricordavano. E' stato davvero un bel momento di condivisione.



Infine, una volta terminato il lavoro, ogni gruppo lo ha esposto alla classe, immaginando di

lavorare per un'agenzia di viaggi e di dover promuovere e invogliare i compagni ad andare in vacanza in quel luogo. I bambini si sono rivelati protagonisti attivi e partecipi in questa esposizione e si sono anche molto divertiti. L'insegnante o i compagni potevano anche porre domande, per chiarimenti o approfondimenti, al gruppo.



Un altro bisogno degli alunni della classe era quello di imparare ad esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti; durante le ore di osservazione infatti ho potuto constatare la difficoltà diffusa tra i bambini ad aprirsi emotivamente e a raccontare i propri stati d'animo. Sappiamo che riuscire ad esprimere la propria emotività è condizione necessaria per il benessere personale e di conseguenza per un apprendimento sereno e proficuo (Vianello R., Gini G. & Lanfranchi S. (2015), "Psicologia, sviluppo, educazione"). Ho proposto quindi delle attività volte allo sviluppo della capacità di espressione emotiva, chiedendo ai bambini per esempio di descrivere oralmente, attraverso rappresentazioni grafiche e per iscritto, persone o animali a loro cari e luoghi del cuore, che suscitassero in loro dei ricordi e che avessero per loro una forte risonanza emotiva, e di raccontare emozioni e stati d'animo che provavano o che questi soggetti trasmettevano loro; quindi

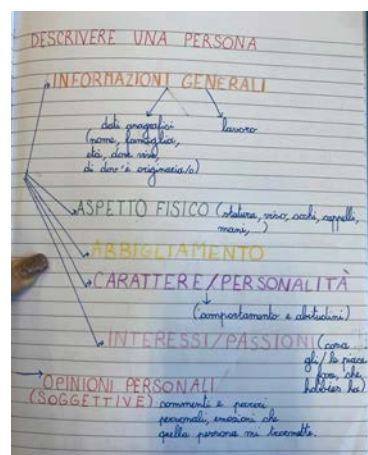
ho proposto anche attività di descrizione personale e soggettiva, in modo da stimolare l'espressione dell' emotività dei bambini. A tale scopo ho consultato come riferimento i libri della professoressa Ferrari e il materiale fornitoci durante il suo corso universitario. Nei suoi testi la docente accademica evidenzia l'importanza del promuovere l'espressione della propria sfera emotiva in classe, perché conoscere e rendersi conto delle proprie emozioni aumenta l'autostima del soggetto e l'autoconsapevolezza. E' importante promuovere l'autoconsapevolezza fin da piccoli; con essa si accresce la conoscenza di sé, dei propri punti di forza e di debolezza, dei propri bisogni e delle proprie priorità; è il primo passo verso una presa di decisione consapevole rispetto al proprio miglioramento. Inoltre l'autoconsapevolezza facilita anche il riconoscimento dei punti di forza e di debolezza degli altri ed è alla base dell'attivazione di strategie sociali. Quindi promuovere questo processo a scuola e offrire tempi e luoghi per farlo è un importante veicolo che l'insegnante ha per offrire occasioni ai bambini per imparare a conoscersi (Ferrari).

Avevo osservato poi, nel primo periodo, che gli alunni, anche se in misura differente, possedevano un bagaglio lessicale piuttosto limitato, quindi ho dedicato alcune attività anche all'ampliamento del lessico, utilizzando gli strumenti del dizionario e del vocabolario dei sinonimi e contrari e realizzando una pagina di quaderno dove sono stati annotati tutti i nuovi termini che abbiamo incontrato durante il percorso, in modo che ogni alunno possa consultarli anche in futuro. Le *Indicazioni Nazionali* infatti sottolineano che per apprendere un lessico sempre più preciso e specifico è fondamentale che gli allievi imparino, fin dalla scuola primaria, a consultare dizionari e repertori tradizionali e online. Infine durante le ore di osservazione in classe, e grazie alla lettura di alcune produzioni scritte degli alunni, avevo notato che molti bambini effettuavano errori di tipo ortografico e grammaticale, come la scrittura del verbo avere senza l'h, l'utilizzo improprio o l'assenza di doppie, apostrofi, accenti,... . Su queste difficoltà non mi sono soffermata particolarmente perché la classe sin dall'inizio dell'anno stava ripassando tutte le regole ortografiche e grammaticali, ma ho inserito nel mio percorso didattico due momenti di peer review, durante i quali, a coppie, gli alunni avevano il compito di leggere e correggere eventuali errori ortografici e grammaticali dei testi dei compagni (metodologia supportata da diversi testi di riferimento: "Teaching Children about Revision in Writing" di Fitzgerald J. e Markham L. R. (1987); "Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore di Ferraboschi L. e Meini N. (2014); "La valutazione fra pari nella scuola." di

Grion V., Restiglian E. (2019)). Ho proposto questa attività in coppia e non individualmente perché il confronto tra pari aumenta il valore formativo del processo di riflessione sulla lingua. (“Revisione individuale e revisione a coppie: un confronto” di Pedretti, S. (2011))

La scelta di questo argomento in particolare per il mio intervento didattico è frutto anche di una mia motivazione personale: la disciplina dell’italiano e, nello specifico, l’abilità di descrivere in modo dettagliato ed efficace, mi interessa particolarmente. Nella mia vita personale ascolto sempre con piacere ed apprezzamento quando qualcuno riesce a farmi “vedere” attraverso un abile, appropriato ed originale uso delle parole ciò che sta descrivendo. Inoltre ho un bellissimo ricordo di come ho affrontato alla scuola primaria il testo descrittivo e di come la mia insegnante l’aveva proposto, quindi spero, e credo, di essere riuscita anch’io a realizzare questo percorso in modo coinvolgente, piacevole e significativo.

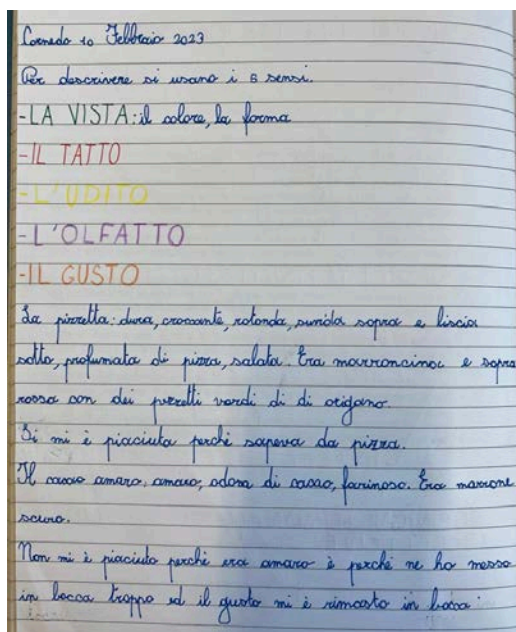
All’interno del mio intervento didattico ho utilizzato metodologie e tecniche diversificate (carta vincente per mantenere vivi interesse e motivazione di tutti i bambini, qualsiasi sia il loro stile prevalente di apprendimento), e per farlo ho considerato i testi “Teaching Methodologies for Educational Design, From classroom to community” di De Rossi M., (2019) e “Tecnologie, formazione e didattica” di Messina L. & De Rossi M., (2015). Ho scelto innanzitutto di usare l’apprendimento per scoperta (Bruner), avvalendomi della conversazione clinica, che ho utilizzato anche per sviluppare la competenza pragmatica negli alunni (Barbieri, M.S. & Di Sano, S., 2008, Lo sviluppo della competenza pragmatica, problemi e metodi.) Per esempio all’inizio dell’intervento siamo partiti dalla lettura condivisa di un brano, sul quale abbiamo poi ragionato in classe collettivamente, anche attraverso domande stimolo dell’insegnante, per arrivare a comprendere i diversi aspetti della descrizione di una persona e realizzare poi uno schema insieme. Anche per l’attività relativa ai 5 sensi ho messo in atto l’apprendimento per scoperta attraverso un approccio ludico: ho portato in classe alcuni alimenti scelti da me, in modo che differissero nelle caratteristiche (crostini al gusto pizza, cacao amaro, bicarbonato di sodio, una torta alle mele e caramelle gommose alla frutta), senza mostrarli ai bambini. Successivamente ho chiesto loro di chiudere gli occhi, di



attendere che venisse consegnato loro “qualcosa” e, mantenendo gli occhi chiusi, di provare attraverso tutti i sensi, tranne la vista, a scoprire cosa fosse. Quindi toccando e cogliendone la forma, la consistenza, la superficie,..., annusando per sentirne l’odore, assaggiando per capirne il gusto (dolce, salato, amaro, aspro, alla frutta, alle mele, ...) e infine anche ascoltando il suono che emetteva, se lo emetteva. Durante tutto questo processo io ponevo delle domande ai bambini per aiutarli ad individuare le caratteristiche che stavano percependo. Solo in seguito, dopo che ognuno aveva ipotizzato l’alimento che pensava fosse, ho chiesto ai bambini di aprire gli occhi e utilizzare anche l’ultimo senso, la vista, per osservare quel determinato cibo (se lo avevano già mangiato interamente gliene mostravo un altro). A questo punto è stata avviata una conversazione riguardo al fatto che solitamente siamo abituati ad utilizzare quasi prevalentemente il senso della vista per descrivere gli oggetti, mentre disponiamo anche di altri sensi che possono risultare molto utili per descrivere un oggetto, un alimento, una persona, un animale. Abbiamo poi recuperato insieme tutte le informazioni che precedentemente, a occhi chiusi, avevano detto gli alunni; abbiamo osservato come un

semplice crostino alla pizza, per esempio, poteva essere descritto con moltissimi aggettivi diversi e li abbiamo trascritti nel quaderno. Infine ho chiesto ai bambini cosa fosse piaciuto loro e cosa non fosse piaciuto e perché; questo dialogo è stato molto interessante perché è risultato evidente il fatto che uno stesso alimento ad alcuni poteva piacere molto, mentre ad altri per niente. In questo modo abbiamo introdotto il tema della soggettività nella descrizione, ossia abbiamo capito che ognuno quando descrive lo fa attraverso i suoi sensi, attraverso ciò che egli percepisce, e che quindi le descrizioni di uno stesso soggetto spesso possono risultare differenti. Successivamente ho chiesto ai bambini se qualcuno aveva qualche ricordo legato per esempio all’olfatto, al gusto, all’udito o al tatto, in modo da stimolare l’espressione delle emozioni degli alunni.

Un’altra tecnica che ho utilizzato per alcune attività è quella del brainstorming, al fine di



valorizzare le esperienze degli alunni e di raccogliere le conoscenze pregresse. Poi ho proposto delle attività in forma ludica, anche a squadre, per esempio il gioco dell' "Indovina chi". Durante questo gioco due compagni, a turno, uscivano dall'aula e sceglievano un compagno o compagna della classe; a questo punto iniziavano a pensare a delle caratteristiche sue personali, sia fisiche che caratteriali, ai suoi hobbies o passioni, e si appuntavano su un foglio alcune frasi, espresse o in forma positiva (es: Lui/lei gioca a calcio) o in forma negativa (es: lui/lei non ha i capelli castani). Una volta rientrati in aula i due alunni fornivano questi indizi ai compagni, uno alla volta, e il resto dei bambini aveva il compito di indovinare, al massimo con 2 possibilità a testa (per evitare che provassero con nomi casuali). Questo gioco, che aveva come obiettivo il consolidamento dell'abilità di descrizione di una persona, ha riscosso molto successo tra i bambini, i quali erano entusiasti di dover pensare a caratteristiche, anche particolari e non scontate, dei propri compagni, e poi provare ad indovinare. Un altro gioco a squadre che è stato molto apprezzato è stato la " Sfida delle parole", che consisteva nel ricercare alcune parole assegnate da me, prima nel dizionario della lingua italiana e poi anche in quello dei sinonimi e contrari. Prima di iniziare questo gioco ho fatto, insieme ai bambini, un ripasso sulle funzioni del vocabolario e sulle modalità di ricerca; successivamente ho introdotto agli alunni lo strumento del dizionario dei sinonimi e contrari, che non conoscevano, spiegando anche di quest'ultimo le funzioni e gli scopi per cui può risultarci utile. Questo strumento, durante tutte le attività proposte negli incontri successivi, è stato messo a disposizione degli alunni.

Tra le strategie didattiche che attivano la cooperazione fra studenti, nel mio percorso didattico ho messo in atto anche la strategia del jigsaw, la quale prevede una prima fase di impegno individuale o in piccolo gruppo finalizzato all'apprendimento personale e un secondo momento in cui viene attivato il raccordo con gli altri compagni o gruppi per elaborare dei prodotti condivisi (De Rossi). L'attività proposta utilizzando questa strategia si è quindi composta di due momenti: il primo svolto nel giardino della biblioteca e il secondo, di condivisione e realizzazione di un prodotto collettivo, in aula. Le attività sono descritte nel dettaglio in precedenza, nel paragrafo "Scuola e territorio: uno sguardo alla progettazione in ottica sistemica".

Un'ulteriore metodologia che ho utilizzato e che ho descritto dettagliatamente in precedenza è quella del cooperative learning, proponendo numerose attività a gruppi o a coppie per favorire l'interazione tra pari e sviluppare capacità di cooperazione e

collaborazione.

Ho realizzato poi due attività di peer tutoring, relative alla correzione e allo scambio di feedback su testi scritti dagli alunni (vedi paragrafo "Peer review: l'importanza del feedback tra pari"). Infine, per tutte le attività che ho progettato e proposto, ho realizzato anche delle attività personalizzate per alcuni alunni, in modo che l'apprendimento potesse risultare il più significativo possibile per tutti i bambini. Inoltre per le diverse attività mi sono avvalsa di strumenti differenti, come il quaderno personale dei bambini o la LIM, e ho offerto agli alunni anche dei materiali autentici, come per esempio libri di narrativa, cataloghi delle agenzie di viaggio, ecc... . Durante la progettazione ho proposto agli alunni anche delle attività particolarmente significative ed autentiche, come per esempio la realizzazione di una brochure espositiva di un luogo turistico (descritta in precedenza), nel corso della quale i bambini sono diventati esperti di un luogo e lo hanno promosso ai compagni attraverso il depliant realizzato o la realizzazione di un volantino per ritrovare il proprio animale domestico disperso, nel quale è risultata molto importante una descrizione precisa e dettagliata dell'animale per fare in modo che le persone lo potessero riconoscere. Sia durante l'incontro in biblioteca che durante altre lezioni, ho proposto alla classe diverse letture, perché, come è spiegato nelle I.N del 2012, la frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative. Per quanto riguarda le attività di scrittura del mio intervento, invece, ho utilizzato come riferimento "La scrittura nella scuola dell'obbligo" di Pietro Boscolo, "The psychology of written composition" di Bereiter C. e Scardamalia M. (1987) e "La scrittura emergente. La scuola come labirinto di nuovi scenari dello scrivere." di Gineprini M. e Roncallo A. (2001). Inoltre mi sono avvalsa ovviamente del "Laboratorio di produzione del testo scritto" di Friso G., Re A.M., Carretti B. e Pietrobon G. e di "Scrivere testi in 9 mosse" di Cisotto L. per la realizzazione dei testi collettivi in classe, come l'attività di riscrittura del brano "La signorina Spezzindue" o per fornire delle indicazioni sulla scrittura di testi individuali, come quello sul proprio luogo del cuore.

Infine, per la progettazione e realizzazione delle attività del mio intervento didattico, mi sono avvalsa degli insegnamenti frequentati durante i vari corsi universitari, in particolare durante il corso "Didattica dell'italiano", erogato dal professor Ferraro, per la realizzazione dei testi collettivi in classe; il corso, e il relativo laboratorio, di "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica" della professoressa De Rossi per la scelta e la realizzazione

delle diverse metodologie, strategie e tecniche sopra riportate; il corso “Didattica dell’italiano L2”, tenuto dal professor Santipolo, per la progettazione delle attività personalizzate per gli studenti non italofoni e le tecniche da utilizzare al fine di un apprendimento più significativo di questi ultimi, come l’utilizzo di fonti grafiche o di strumenti come la macchina fotografica, o la proposta di domande in una forma molto semplice e che presuppongano risposte circoscritte e non troppo ampie. Inoltre, per realizzare tutto l’intervento in ottica inclusiva e comprendere al meglio i bisogni di ogni singolo alunno mi sono stati molto utili gli insegnamenti erogati durante il corso di “Psicologia della disabilità e dell’inclusione” della professoressa Ferrari e il corso di “Didattica dell’inclusione” del professor Agostinetto. Poi, per comprendere al meglio le necessità di T. e poter quindi realizzare per lui attività adeguate e per riuscire ad entrare in maggior empatia con lui, ho approfondito il disturbo dello spettro dell’autismo con il testo “Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti” a cura di Ricerca e sviluppo Erickson (2021).

Infine, all’inizio del processo di progettazione, ho ovviamente fatto riferimento alle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 per individuare i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento.

Durante tutti gli incontri del mio intervento didattico ho riservato particolare cura all’aspetto inclusivo, progettando attività che potessero risultare significative per tutti gli studenti, o personalizzandole sulla base delle soggettività dei singoli bambini, anche al fine di valorizzare i punti di forza di ognuno.

Infine, per quanto concerne la valutazione, per la rilevazione degli apprendimenti dei miei alunni durante e al termine dell’ intervento didattico mi sono avvalsa dell’ottica trifocale utilizzando le tre prospettive di osservazione della competenza proposte da Pellerey, declinate nel dettaglio in seguito nel progetto.

· **Cooperative learning: la ricchezza del lavorare in gruppo**

Come esplicitato nel paragrafo precedente, ho scelto di proporre varie attività utilizzando la metodologia del cooperative learning. In merito a tale metodologia non posso fare a meno di citare la teoria di sviluppo di Vygotskij, secondo cui i bambini sono attivi nello sviluppo delle proprie conoscenze e, attraverso la collaborazione e la

cooperazione con gli altri, lavorano anche sulla zona di sviluppo prossimale, che è la differenza tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che sa fare insieme ad un altro. Vygotskij sostiene che l'interazione sociale tra studenti e tra studenti e insegnanti è fondamentale per ampliare la zona prossimale di sviluppo e quindi per l'apprendimento. Inoltre, come riporta la professoressa Ferrari nel materiale didattico del suo insegnamento, è nell'interazione con gli altri che si sviluppa il senso di autostima, ovvero la valutazione complessiva delle proprie qualità e capacità, promossa dal desiderio di essere accettati, dal giudizio degli altri e dalla consapevolezza delle proprie competenze. Per questo motivo nel mio intervento ho proposto varie attività collaborative, a coppie o a gruppi di alunni, che sono stati costruiti attraverso il sociogramma di Moreno. Ho ritenuto utile l'utilizzo di questo strumento perché nel primo periodo avevo potuto osservare che nella classe vi era una mancanza di collaborazione nei gruppi di lavoro. Inoltre, in relazione alla metodologia del cooperative learning, per documentarmi ho utilizzato il libro "Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca" di Cacciamani Stefano.

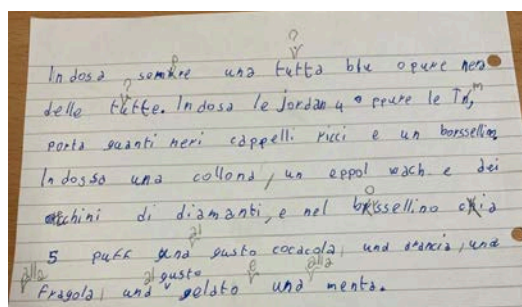
Nello specifico, una delle attività di cooperative learning realizzata durante il mio intervento consisteva nella realizzazione di una brochure esplicativa di un luogo. E' stato chiesto ai bambini, divisi a gruppi, di immaginare di lavorare in un'agenzia di viaggi e di dover realizzare un depliant su un luogo a loro scelta che invogliasse chi lo leggesse a scegliere quel luogo come meta delle vacanze. Per farlo, ho utilizzato del materiale autentico che ho portato in classe: numerosi cataloghi di viaggio (in modo che ogni gruppo avesse varia scelta del luogo che voleva scegliere). I gruppi quindi hanno scelto il luogo, estrapolato dal catalogo fotografie e descrizioni di esso, e cercato su internet alla LIM altre informazioni utili per la loro brochure, come per esempio i cibi tipici di quel luogo.

E' stato molto interessante osservare le dinamiche di gruppo durante la realizzazione di questa attività; i bambini si sono divisi in ruoli, chi ritagliava e incollava, chi ricopiava, chi cercava su internet informazioni, ecc... .

· Peer review: l'importanza del feedback tra pari

Durante il primo incontro del mio intervento didattico, dopo aver ricavato da un testo letto le informazioni relative alla descrizione di una persona e realizzato uno schema, ho chiesto agli alunni di rileggere attentamente il testo precedentemente letto e di sottolineare in esso, con i colori scelti, le diverse informazioni della descrizione. Durante questa attività sono avvenuti interessanti confronti e scambi di opinioni tra i bambini, ragionando sulle varie parti del testo. Per esempio se un alunno affermava una cosa che non concordava con il pensiero di un suo compagno, quest'ultimo subito interveniva, esprimeva il suo disaccordo e spiegava invece la sua opinione a riguardo. Questi dialoghi, avvenuti spontaneamente, sono stati per me molto interessanti e fonte di riflessione. Non sono stata io come insegnante a far notare l'errore all'alunno, ma i suoi stessi compagni attraverso un confronto verbale, una conversazione. Ho osservato i bambini e quando un compagno diceva loro qualcosa, esprimeva la propria opinione o faceva osservazioni, l'alunno interessato era molto attento alle parole del suo pari. Ho ragionato quindi sul concetto di peer review, sulla sua importanza, sul suo valore pedagogico, e ho deciso quindi che nella mia progettazione avrei inserito una o più attività di peer review su testi scritti. Dare o ricevere feedback dai compagni infatti risulta solitamente molto significativo ed educativo per i bambini. Per poter applicare la tecnica della peer review, ho considerato come riferimenti principalmente "Teaching Children about Revision in Writing" di Fitzgerald J. e Markham L. R. (1987) , "Recupero in ortografia. Percorso per il controllo consapevole dell'errore di Ferraboschi L. e Meini N. (2014) e "La valutazione fra pari nella scuola." di Grion V., Restiglian E. (2019)).

Durante il percorso didattico ho quindi proposto due momenti di peer review. A coppie gli alunni avevano il compito di revisionare il testo di un compagno, precedentemente scritto, leggendolo attentamente e correggendo in matita gli errori che incontravano, sia ortografici che grammaticali che di forma. Al termine di questo momento, ciascun alunno riconsegnava il testo al compagno interessato e gli spiegava gli errori che aveva rilevato, indicandoglieli sul foglio. Durante questa fase ho osservato attentamente i bambini e ho notato una grande attenzione verso i compagni "correttori", anche da parte di alunni a cui solitamente non interessava molto il feedback dell'insegnante. Essi, dopo aver ascoltato le



indicazioni dei compagni, hanno corretto con una penna di un colore differente i propri errori. Sicuramente il momento della correzione, realizzato in questo modo, ha reso gli alunni molto più coinvolti e attenti, ed è risultato quindi più significativo; ho osservato direttamente che i bambini danno più peso e prestano più attenzione ai feedback forniti dai loro pari.

Inoltre, la tecnica della peer review è utile anche agli alunni che correggono, i quali, si sentono investiti di un compito e di una responsabilità “da grandi” e sono così più attenti e accurati nella correzione, realizzando anche un ripasso e un consolidamento delle regole ortografiche, grammaticali e sintattiche.



· Inclusione: processi di insegnamento/apprendimento attivati per valorizzare la soggettività di ognuno.

Durante lo svolgimento del mio intervento ho posto attenzione e cura all’aspetto inclusivo, proponendo attività personalizzate ai bambini che mostrano più difficoltà nella lingua italiana, soprattutto nella produzione scritta, al fine di rendere l'apprendimento di tutti gli alunni significativo. Durante le attività individuali spesso mi sono avvicinata a loro e ho posto delle domande, per facilitare loro la comprensione e la realizzazione del compito. Per gli alunni con pronunciate difficoltà nella lingua, mi sono soffermata particolarmente sulla spiegazione orale dei concetti, fornendo anche degli strumenti compensativi realizzati da me o prevedendo delle misure dispensative. Inoltre le attività di cooperative learning hanno favorito l’inclusione. Facendo infatti riferimento all'Universal design for learning ho scelto delle modalità di conduzione delle attività e delle strategie differenti al fine di rendere l’apprendimento di tutti i bambini significativo. Ho alternato quindi attività individuali ad attività di gruppo o in coppia, attività dalla metodologia più tradizionale a giochi per stimolare l’apprendimento sotto forma ludica. Ho scelto per alcuni alunni di utilizzare più spesso immagini o disegni, per favorire

l'inclusione di tutti. Durante le attività di produzione scritta, infatti, ai bambini che presentano delle difficoltà nella produzione sia orale che scritta in lingua italiana, fornivo delle immagini o disegni associati alle volte ad uno schema o ad un testo più strutturato, in modo che fossero facilitati nello svolgimento del compito, ma che riuscissero comunque a realizzarlo in autonomia. Questi strumenti sono risultati molto efficaci e sono stati un grande ausilio per gli alunni. Durante queste attività di produzione scritta comunque mi sono affiancata a loro, come a tutti gli altri bambini, innanzitutto per osservare il processo di scrittura, e poi per dare un ulteriore aiuto se necessario, ponendo domande stimolo che portassero al ragionamento.

Seguendo anche le indicazioni presenti nell' index per l'inclusione, ho cercato di realizzare il più possibile dei punti di contatto tra le competenze dell'intera classe e quelle degli alunni in situazione di disabilità. Nello specifico, in riferimento a T., un alunno che presenta il disturbo dello spettro dell'autismo, mi sono confrontata a lungo con la docente curricolare e la docente per le attività di sostegno per riuscire a progettare attività affini a quelle proposte al resto della classe, che risultassero però significative anche per lui e che egli potesse svolgere il più possibile in autonomia. Prima di ogni intervento, mi sentivo telefonicamente o direttamente in classe, con la docente per le attività di sostegno, Elisa, per spiegarle quale fosse la mia idea di proposta per T. e capire se, secondo lei, fosse adeguata o necessitasse di miglioramenti. Lei, infatti, conoscendo da molto più tempo il bambino e le sue specificità, ha saputo consigliarmi ed orientarmi nelle scelte didattiche per T. Ho apprezzato molto questa disponibilità al confronto e questo dialogo continuo sia prima che dopo l'intervento, perché mi ha permesso di realizzare attività significative e adatte all'alunno, e perché mi ha garantito un feedback posteriore a tali proposte. Infatti, al termine di ogni incontro, oltre che con la mia tutor, ricavo sempre del tempo per confrontarmi anche con Elisa riguardo all'intervento; in questo momento lei mi spiegava, anche dal suo punto di vista, come T. aveva realizzato le attività, se completamente in autonomia o con il suo aiuto, e capivamo così come sarebbe stato ottimale per il bambino agire in futuro.

T. ha difficoltà di astrazione, cioè nell'immaginare concretamente ciò che legge; per esempio, se gli viene letto un racconto non supportato da immagini T. fatica a comprendere bene la storia perché non gli è facile immaginare i personaggi e le azioni che compiono. Questa



difficoltà si evidenzia soprattutto nella disciplina della matematica. Tenuta in considerazione questa sua peculiarità, abbiamo scelto di proporgli il più possibile attività che includessero immagini o disegni, in modo che fosse facilitato nella comprensione e nella successiva realizzazione del compito. Per esempio, per la ricognizione del livello iniziale degli apprendimenti, che consisteva nella descrizione scritta della propria mamma, prima di procedere con tale consegna, T. ha realizzato un avatar di sua mamma, grazie allo strumento del tablet; in questo modo, avendo un supporto grafico, ha proceduto poi con la descrizione scritta.



CORNEDO 9 FEBBRAIO 2023
MAMMA FEDERICA
 CAPELLI MARRONE CHIARI E CORTI
 OCCHI VERDI
 BOCCA PICCOLA
 NASO MEDIO
 PORTA GLI OCCHIALI NERI
 STATURA ALTA
 CORDONATURA MAGRA
 DI SOLITO INDOSSA I PANTALONI
 ADORA GLI SPAGHETTI CON IL POMODORO,
 MA SOPRATTUTTO STARE CON I SUOI
 BAMBINI

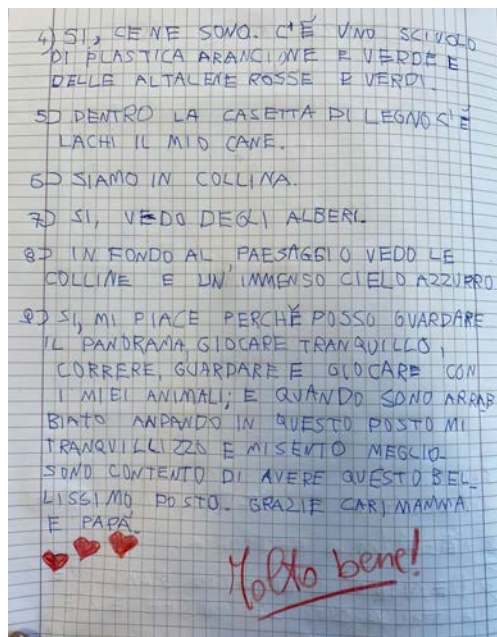
CORNEDO 24 MARZO 2023

- 1 COSA VEDI NELLA FOTO?
- 2 DOVE SI TROVA QUESTO GIARDINO?
- 3 COSA C'E' DENTRO L'EDIFICIO BIANCO?
- 4 CI SONO GIOCHI PER BAMBINI? QUALI?
- 5 COSA C'E' DENTRO LA CASETTA DI LEGNO?
- 6 SIAMO IN COLLINA O IN PIANURA?

CORNEDO 24 MARZO 2023



- 1 NELLA FOTO VEDO IL MIO PRATO
- 2 NELLA MIA FATTORIA
- 3 DENTRO L'EDIFICIO BIANCO C'E' LA STALLA CON LE MUCCHE E ZOE IL MIO CAVALLO.



• Rilevazione degli apprendimenti: verifiche e valutazione

Per la rilevazione degli apprendimenti dei miei alunni durante e al termine dell' intervento didattico mi sono avvalsa dell'ottica trifocale utilizzando le tre prospettive di osservazione della competenza proposte da Pellerey. Per quanto riguarda la dimensione soggettiva ho stimolato l'autobiografia cognitiva degli alunni attraverso la conversazione e alcune domande poste specificatamente, durante le attività o al termine di ciascun incontro, per rilevare l'apprendimento degli alunni. L'autobiografia cognitiva dei bambini è stata molto importante perché in base alle risposte che mi hanno fornito gli alunni, ho orientato di conseguenza i miei interventi didattici successivi. Inoltre, per la rilevazione degli apprendimenti, ho posto attenzione anche alle conversazioni e ai dialoghi in classe, sia tra alunni e docente, sia tra pari, e ho osservato attentamente le relazioni e le dinamiche che si instauravano durante le attività in gruppo. Dalle conversazioni con gli alunni avvenute in classe (vedi allegato 3) ho potuto innanzitutto osservare il livello di comprensione degli argomenti che avevamo trattato (la descrizione di persone, animali e ambienti), all'interno di un dialogo libero e spontaneo e non attraverso dei compiti o attività. Ho posto inoltre, durante i vari incontri, delle domande che riuscissero a toccare la sfera emotiva degli alunni, chiedendo spesso per esempio il motivo di

alcune loro affermazioni, come per esempio “Perchè ti piace andare a giocare dai nonni?”. Gli alunni non erano molto abituati a esprimere i propri sentimenti, argomentando i motivi per cui certe persone, o animali, o luoghi, o situazioni li facessero sentire in un determinato modo o provare determinate sensazioni. Durante tutto il percorso didattico però, grazie a varie letture e storie e a molte conversazioni e domande, la maggior parte dei bambini è riuscita ad esprimere meglio la propria emotività e le proprie opinioni personali, motivandole.

In riferimento alla dimensione oggettiva della valutazione invece, ho preso in esame la prova iniziale e la prova finale che ho proposto agli alunni. Durante il primo incontro, prima di lanciare l’argomento, ho chiesto ai bambini di descrivere su un foglio, in forma scritta, la loro mamma (mi sono premurata di assicurarmi che tutti i bambini avessero entrambi i genitori), e, al termine del mio intervento, ho chiesto ai bambini la stessa attività, prendendo come soggetto il papà stavolta (vedi allegato 4). In questo modo, io, confrontando i due elaborati, ho potuto verificare o meno il raggiungimento di alcuni obiettivi e rilevare quindi l’apprendimento dei singoli alunni.

Nello specifico, dalle verifiche pre e post intervento dei bambini, ho potuto osservare un miglioramento delle abilità di descrizione. Ovviamente i bambini sapevano già cosa voleva dire descrivere perché spontaneamente lo fanno ogni giorno, e infatti ognuno di loro, alla richiesta iniziale, posta prima dell’inizio del mio intervento didattico, di descrivere la propria mamma, ha saputo scrivere qualcosa, seppur qualcosa di parziale, vago o approssimativo. In generale, in tutte le verifiche iniziali dei bambini, ad eccezione di tre, tutti gli alunni si erano soffermati quasi esclusivamente sull’aspetto esteriore delle loro mamme, senza parlare per esempio delle loro passioni e dei loro hobbies e con scarsi cenni al carattere. Nelle verifiche finali invece, dove è stata proposta ai bambini una consegna analoga, ma stavolta riguardante la descrizione del loro papà, quasi la totalità della classe ha descritto anche il carattere del papà, qualche sua passione, e molti anche le emozioni e sensazioni che provano quando stanno con lui. In generale ho quindi osservato un miglioramento delle abilità di descrizione dopo il mio intervento didattico. In alcune verifiche iniziali ho notato che più di qualche bambino, davanti la richiesta di descrivere la propria mamma, ha inserito parti di testo narrative (come per esempio “(...) Ogni singola mattina mi sveglia così: -“Ei Andrea alzati, che gusto vuoi di latte? Cioccolato o bianco?” E io le rispondo: “Cioccolato mamma”. Lei mi chiama, ma io dormo fino alle 7.32 e devo partire per le 7.43. (...). Questa parte narrativa che l’alunno riporta nel testo non è sbagliata da inserire all’interno di un testo descrittivo, però non bisogna confondersi pensando che questa sia la descrizione della mamma. Abbiamo quindi, durante il percorso, ragionato anche su queste parti scritte dai bambini e riflettuto insieme sul concetto di descrizione, suddividendola in vari aspetti con uno schema.

Questo tipo di verifica, iniziale e finale, mi è stata molto utile per osservare e comprendere l'apprendimento dei bambini perché mi ha permesso di confrontare due testi scritti di uno stesso alunno individualmente, uno prodotto prima del percorso didattico proposto e uno al termine di esso.

Inoltre, durante il mio intervento didattico, ho proposto ai bambini la realizzazione di alcune attività particolarmente significative (il gioco "Indovina chi", il manifesto dell'animale smarrito e la realizzazione del volantino di un'agenzia di viaggio per convincere i clienti a visitare un luogo). Anche la realizzazione di queste attività è stata per me oggetto di rilevazione degli apprendimenti.

Infine, per quanto riguarda la dimensione intersoggettiva della valutazione, ho verificato i risultati attesi e il raggiungimento degli obiettivi prefissati di ogni bambino attraverso la rubrica di valutazione che avevo precedentemente realizzato (vedi allegato 5); per la compilazione ho considerato soprattutto la realizzazione delle attività significative sopracitate.

Inoltre, durante l'intervento, ho osservato attentamente tutto il processo di insegnamento-apprendimento, utilizzando appunti carta-matita per annotare dialoghi o episodi significativi; successivamente ho riflettuto sulle dinamiche osservate ai fini di un bilancio complessivo delle attività svolte.

3. LE ROTAIE: riflessione in ottica professionalizzante

· Quattro anni di tirocinio: la mia crescita personale e professionale

Durante questi quattro anni di tirocinio sono sicuramente cresciuta molto, sia dal punto di vista personale, che dal punto di vista professionale.

All'inizio del mio percorso di tirocinio, al secondo anno di università, vedevo una ragazza curiosa e con voglia di approcciarsi a questa nuova esperienza universitaria, che ero certa mi avrebbe formata molto. Oggi, a distanza di quattro anni, posso confermare che senza dubbio l'esperienza di tirocinio è stata molto formativa.

Ho migliorato la mia capacità organizzativa e gestionale, che rappresenta tuttavia il mio punto di debolezza, sul quale devo quindi sicuramente lavorare ancora. Altri due aspetti di me stessa sui quali devo ancora lavorare molto, sono l'ansia e l'insicurezza. Il tirocinio infatti mi ha portato a provare spesso molta ansia, soprattutto per quanto riguarda l'elaborazione e la consegna dei progetti e delle relazioni, e sicuramente anche la mia insicurezza personale non ha giovato. Sono

consapevole però di doverci ancora lavorare perché in futuro, quando diventerò insegnante, dovrò confrontarmi con un grande numero di impegni e scadenze, che voglio riuscire a gestire nel migliore dei modi, senza troppa agitazione, meglio di come ho fatto in questi anni.

Dal punto di vista professionale invece mi sento molto cresciuta. Ho migliorato sicuramente le mie conoscenze teoriche e le mie competenze di progettazione e di conduzione di un intervento didattico. Inoltre ho sviluppato maggiore flessibilità, competenza fondamentale per un insegnante perché deve considerare la possibilità di imprevisti e dev'essere quindi sempre pronto a modificare e riprogettare, anche in itinere, ciò che aveva pensato. Mi sento anche migliorata molto nell'aspetto di gestione della classe rispetto a qualche anno fa, aspetto che mi preoccupava abbastanza perché avevo paura di non riuscire a rispondere efficacemente come insegnante alle situazioni che potevano verificarsi a scuola.

Nello specifico, per quanto riguarda la mia crescita professionale durante questa quarta annualità di tirocinio, nel portfolio è riportata la mia autovalutazione iniziale e finale di quest'anno (allegato 6).

Infine sono molto grata alla mia esperienza di tirocinio perché mi ha fatto provare concretamente sia l'esperienza di insegnare alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria. Questo mi ha portato ad una lunga riflessione sui due diversi contesti didattici e ruoli di docente e, al contrario di come mi ero sempre immaginata in passato, penso di aver capito che la mia strada professionale sarà indirizzata più verso la scuola dell'infanzia, seppur mi senta un po' meno formata professionalmente per questo ruolo. Questa consapevolezza l'ho maturata in particolare grazie all'esperienza di tirocinio del terzo anno e alle supplenze che ho svolto presso alcune scuole dell'infanzia. Ho capito che la mia natura e la mia personalità sono forse più adatte all'età dei bambini dell'infanzia e che le mie qualità possono essere messe a frutto in modo più proficuo in questo grado di scuola. Questa è stata un'inaspettata rivelazione per me perché cinque anni fa ho scelto questo corso di laurea senza avere dubbi per potermi formare e diventare insegnante alla scuola primaria. Mi sento quindi di ringraziare l'esperienza di tirocinio per questo, per avermi aperto gli occhi e ampliato lo sguardo, permettendomi di cambiare anche punto di vista.

Sicuramente, una cosa che ho capito essere di fondamentale importanza per svolgere questo lavoro e che voglio fare nel mio futuro di docente è la continua formazione e aggiornamento, perché è giusto ed essenziale stare sempre al passo, informarsi, perché nella vita come a scuola non si smette mai di imparare ed è giusto non farlo.

· Il tirocinio indiretto: la bellezza di un percorso realizzato insieme (gruppo, condivisione e aiuto reciproco)

Un aspetto fondamentale e veramente importante di questi quattro anni di tirocinio è stato sicuramente il gruppo di tirocinio indiretto, sia per il rapporto di fiducia e confronto reciproco che nel tempo si è instaurato, sia per la crescita professionale di ognuna di noi. Per me il gruppo, comprensivo sia delle colleghe che delle due tutor, ha rappresentato un punto di riferimento, sia dal punto di vista morale ed emotivo nei momenti di sconforto e difficoltà, sia dal punto di vista della costruzione e conduzione degli interventi didattici realizzati in questi anni. Infatti, le numerose attività di confronto e condivisione, sia di episodi successi a qualcuna di noi, sia di dubbi e incertezze didattiche e professionali, mi ha sicuramente aiutato a crescere come insegnante in formazione, a riflettere attentamente su alcune tematiche e ad osservare medesime situazioni da punti di vista differenti. Confrontarsi con le colleghe è una pratica fondamentale che dobbiamo realizzare anche una volta diventate insegnanti.

Durante questi anni ho apprezzato molto alcune attività proposte dalle tutor, in particolar modo il microteaching, con il quale ci siamo sfidate a realizzare e proporre poi alle compagne, una breve lezione di pochi minuti; inoltre la registrazione video del nostro intervento è risultata per me molto utile al fine di poter osservare noi stesse dall'esterno, cogliendo i punti di debolezza della nostra lezione e conduzione, al fine di ragionare su eventuali modifiche e migliorarci nel futuro. Anche il fatto di chiedere a qualche collega, durante la nostra conduzione, di compilare delle griglie di osservazione, mi ha aiutato a comprendere l'andamento della lezione da punti di vista diversi dal mio e ciò mi ha suggerito numerosi spunti di riflessione.

Un altro argomento, trattato durante il quarto anno di tirocinio, che ritengo sia stato per me molto formativo, è stato l'analisi di caso. L'analizzare, prima insieme in gruppo e poi individualmente, un episodio avvenuto in classe con i bambini, mi ha permesso innanzitutto di comprendere quanto importante sia per un insegnante non essere superficiale, ma andare a fondo ad una situazione singola dell'alunno, perché ognuno di noi ha un vissuto che influisce e condiziona anche gli altri aspetti della nostra vita. Quindi è importante conoscere i bambini e comprendere a fondo le dinamiche di alcuni determinati episodi, per evitare di reagire e di intervenire in maniera impulsiva e affrettata. Sono giunta a queste considerazioni grazie ai numerosi esempi di casi esposti dalle tutor e a tutti i casi e relative analisi condivisi dalle colleghe.

Infine, un'attività che abbiamo svolto soprattutto durante quest'ultimo anno e che ho apprezzato moltissimo perché mi è stata di grande utilità è stata quella di peer review tra colleghe. Infatti le tutor, sia nel primo periodo che nel secondo, hanno dedicato del tempo alla condivisione in piccoli gruppi delle nostre idee progettuali relative all'intervento didattico; questa è stata una preziosissima occasione di confronto costruttivo, di condivisione di consigli concreti, di esperienze passate personali, di riferimenti teorici e testi. Quindi ascoltare i feedback delle colleghe sulle proprie idee di

proposte didattiche è risultato estremamente utile ed arricchente per me e per la mia progettazione del percorso di tirocinio in classe.

Quindi, in conclusione, mi sento di ringraziare di cuore le mie compagne del gruppo di Vicenza, per la crescita personale e professionale che abbiamo condiviso in questi anni e per esserci sempre state, per avermi fornito la propria opinione su ogni dubbio e avermi dato forza nei momenti più complicati, non facendomi sentire mai da sola. Infine, mi sento di ringraziare caldamente le mie due tutor, Marina Franceschin e Silvia Azzolin, per avermi accompagnata in questo percorso, offrendomi sempre consigli costruttivi e comprendendo con empatia le mie fragilità e i miei punti di forza. Le ringrazio perché, pur con i miei difetti, che sono consapevole di avere, hanno sempre trovato per me una parola di incoraggiamento, di sostegno o di apprezzamento. Conserverò con cura i loro preziosi consigli e ne farò tesoro. Le loro critiche costruttive sono state e saranno per me spunto di costante miglioramento.

· Ad un passo dal lavoro dei miei sogni: aspettative sull'insegnante che sarò

Ho sempre desiderato fare l'insegnante, fin da quando ero piccola, e tuttora penso che sia il lavoro più bello al mondo. Tuttavia quest'anno è stato per me molto difficile perché ho avuto dei problemi, che nel corso dei mesi si sono acuiti, legati all'ansia di entrare in classe e al contesto generale di tirocinio. Io sono sempre stata una persona molto dinamica, invece durante questi mesi l'ansia mi ha bloccato completamente e questo mi ha causato forte disagio, scarsa autostima e delusione rispetto a quello che so che in una condizione di maggiore lucidità avrei potuto fare. Sto lavorando molto su me stessa per affrontare questo malessere che ho provato quest'anno e sto impiegando tempo a capirne i motivi e le cause. Spero di cuore di riuscire, con l'aiuto adeguato, a risolvere questi miei problemi, perché fare l'insegnante è il lavoro che vorrei fare nella vita e non vedo l'ora di poterlo svolgere con serenità. Penso comunque di possedere alcune caratteristiche per poter essere un'insegnante con carisma e personalità, capace di effettuare scelte didattiche adeguate e significative. Spesso, durante questi anni, oltre a qualche necessaria critica costruttiva, mi sono stati rivolti apprezzamenti su alcuni aspetti di me e delle progettazioni che ho realizzato e ciò ha contribuito a darmi forza ed entusiasmo. In futuro, quando svolgerò questo lavoro, vorrei essere un'insegnante che innanzitutto comprenda i suoi alunni attraverso l'empatia, ne capisca gli stati d'animo e che sappia creare un clima di classe di fiducia e dialogo, senza timore del giudizio; penso che questo stia alla base di una serena e positiva esperienza scolastica e ci tengo moltissimo a riuscire a realizzare queste condizioni.

Dal punto di vista didattico invece sicuramente utilizzerò le innumerevoli metodologie, strategie e tecniche di cui ho appreso le specificità durante questi cinque anni di università, sperimentando con i bambini ed utilizzando tecniche di insegnamento diversificate e innovative, includendo nelle varie progettazioni anche racconti e giochi per stimolare la motivazione degli alunni ad un certo argomento. Penso che lo stimolo della curiosità e della motivazione sia fondamentale per l'apprendimento significativo, e sia una sfida per gli insegnanti per riuscire a generare interesse nei loro alunni. Troppo spesso infatti, anche relativamente alla nostra personale esperienza scolastica, gli argomenti vengono affrontati in classe con noia e disinteresse, e le nozioni vengono apprese mnemonicamente in maniera quasi forzata, senza coinvolgimento emotivo. Questo è proprio quello che voglio evitare nel momento in cui sarò io la docente. Collegato a questo, mi impegnerò ad attuare il più possibile una didattica laboratoriale, perchè è dimostrato che l'apprendimento dei bambini risulta molto più autentico e significativo se generato dall'esperienza diretta e da un approccio attivo.

Un altro aspetto fondamentale per me è sicuramente il rapporto con le colleghe. Sono consapevole che alle volte si tratta anche di fortuna, però quello che sicuramente mi impegnerò a fare sarà creare con le altre docenti della classe, e non, una relazione di confronto costante e di fiducia, di scambio di consigli e di opinioni, al fine del benessere degli alunni; avere delle insegnanti che cooperano e lavorano in accordo per uno scopo comune sicuramente rappresenta un enorme punto di forza e anche un punto di riferimento per gli alunni. Questo ho potuto comprenderlo al meglio durante questo ultimo anno di tirocinio. Sempre in relazione all'accordo sistemico, ho compreso l'importanza di una scuola integrata e inserita nel territorio. Mi impegnerò quindi, nel mio futuro professionale, a realizzare incontri e progetti in co-progettazione con enti territoriali o esperti in qualche ambito tematico, al fine di realizzare attività in ottica sistemica. Ovviamente un altro aspetto in cui sono notevolmente cresciuta in questi anni e a cui porrò molta attenzione nel mio futuro professionale è l'aspetto dell'inclusione. Progettare attività che risultino significative per tutti gli alunni, rispettando le potenzialità e le difficoltà individuali, senza far sentire nessuno in difetto o differente, è importantissimo e fondamentale; mi sento che in questo il tirocinio sia stato di enorme utilità.

Penso che questo corso di laurea ci abbia fornito una grande ricchezza di contenuti e sia stato estremamente formativo per la professione che andremo a fare, per questo mi ritengo molto fortunata e, nonostante le mie forti difficoltà personali di questi ultimi mesi, sono molto felice di aver intrapreso questo percorso universitario.

· La mia metafora

Quando le tutor, durante un incontro di tirocinio indiretto, ci hanno chiesto di pensare ad una metafora di noi come insegnanti, dopo una breve riflessione, io ho scelto quella del girasole. Ho scelto il girasole perché innanzitutto è un fiore, e quindi un essere vivente, una cosa viva, e che in quanto viva, continua a mutare, a crescere, proprio come un'insegnante. Infatti ogni maestra in quanto persona viva cambia e cresce a seconda delle esperienze di vita, professionali e non, che vive. E in quanto viva può succedere anche che ogni tanto sbaglia, che commetta errori e che affronti momenti di difficoltà.



Ci saranno giorni infatti di tempesta e di pioggia, che possono mettere a dura prova noi insegnanti proprio come il girasole, però, questi momenti difficili serviranno per crescere. Questo per me è proprio uno di quei momenti di tempesta, in cui non riesco a vedere un futuro professionale roseo; spero tanto però che una volta superato, con i giusti tempi, io ne esca cresciuta e molto più sicura di me.

Tra tutti i fiori, poi, ho scelto il girasole perché si orienta seguendo il sole. E se c'è una cosa che ho imparato da questi anni di tirocinio, è che bisogna sempre partire dai bisogni dei bambini. L'insegnante quindi orienta le proprie attività, la sua progettazione, proprio a partire dalle necessità dei suoi alunni, esattamente come il girasole si orienta e si sposta seguendo il sole.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Wiggins G., McTighe J., Fare Progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa, Roma, Libreria Ateneo Salesiano, 2004.

- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill Education (Italy) Srl | International.
- Grion, Valentina; Aquario, Debora; Restiglian, Emilia, *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Cleup, Padova, 2019.
- Nota L. Ginevra M.C. Soresi S., *L'inclusione per il 21° secolo*. Padova, Cleup, 2015.
- Dario Ianes, Sofia Cramerotti, Caterina Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento, Erickson, 2019.
- Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). *Teaching Children about Revision in Writing*. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3-24.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Trad. it. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 1995.
- Gineprini M., & Roncallo, A. (2001). *La scrittura emergente. La scuola come labirinto di nuovi scenari dello scrivere*. Rubbettino Editore.
- Pedretti, S. (2011). *Revisione individuale e revisione a coppie: un confronto*. Locarno: DFA. Sun, L. C. H. (1989 Marzo).
- Semeraro R., (2007), *La progettazione didattica*. Padova, Demeneghini.
- Messina L. & De Rossi M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma, Carocci.
- Tomlinson, Carol A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS, 2006.
- Ghedin E. (a cura di), *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini Scientifica, 2021.
- Aquario D., *Sguardi valutativi: verso una valutazione per l'apprendimento e l'inclusione*, in Aquario D. (2015). *Valutare senza escludere*. Parma: Edizioni Junior Spaggiari, 2015.
- Grion V., Restiglian E., *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson, 2019.
- Lo Duca M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci, 2013.
- Cisotto L., *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci, 2006.
- Cisotto L., *Scrivere testi in nove mosse*. Trento: Erickson, 2015.
- Vianello R., Gini G., Lanfranchi S., *Psicologia, sviluppo, educazione: UTET Università*, 2015.
- Roald Dahl, Matilde, in *Istrici d'oro*. Salani, 2006.
- Frances H. Burnett, *Il piccolo lord*. De Agostini, 1990
- Natasha Farrant, *La bambina che ascoltava gli alberi*. Piemme, 2022

PRINCIPALI FONTI NORMATIVE

- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma della scuola “La Buona scuola”
- D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Autonomia scolastica
- Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012
- Raccomandazione del consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, 22 maggio 2018
- O.M. 4/12/2020, n. 172, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- Piano Triennale Offerta Formativa dell'I.C "A.CROSARA" di Cornedo Vicentino Triennio 2019/20-2021/22.
- Rapporto di autovalutazione dell'I.C “A.Crosara” di Cornedo Vicentino.
- Atto d’indirizzo del dirigente scolastico per la predisposizione del piano triennale dell’offerta formativa ex Art.1 Comma 14, Legge n.107/2015 Triennio 2022/2025.
- Piano annuale delle attività della classe quarta D della scuola primaria “G.G. Trissino” di Cornedo Vicentino.
- Piano Annuale Inclusione (P.A.I.) dell’Istituto scolastico “Adolfo Crosara” di Cornedo Vicentino.

MATERIALE GRIGIO

- Tonegato, P. (2017). Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l’istituto scolastico.

ALLEGATI

Allegato 1: macroprogettazione dell'intervento didattico

TITOLO: De-scriviamo!

"Dipingere" insieme... con le sfumature delle parole

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

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

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

Competenza alfabetica funzionale;

Competenza personale, sociale e di imparare ad imparare;

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

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

- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli;
- Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico;
- Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali):*

- Leggere e ricavare informazioni da un testo descrittivo;
- Osservare immagini o soggetti reali e descriverli oralmente;
- Produrre una descrizione orale, ricca e personale di persone, animali, oggetti o luoghi
- Produrre una descrizione scritta, ricca e personale di persone, animali, oggetti o luoghi;
- Ampliare le competenze lessicali;
- Consolidare le competenze ortografiche;
- Collaborare e cooperare in gruppo;
- Esprimere le proprie emozioni.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

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

Durante il mio intervento non proporrò un solo compito autentico ma varie attività significative, quali la realizzazione del gioco “indovina chi”, la realizzazione a coppie dell’annuncio per il proprio animale smarrito, l’invenzione, a gruppi, della propria merendina con descrizione e relativo disegno e la realizzazione di un volantino turistico di un luogo scelto. Queste attività sono spiegate più nel dettaglio all’interno della macroprogettazione.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti *(strumenti di accertamento con riferimento all’ottica trifocale)*

Per la rilevazione degli apprendimenti dei miei alunni durante e al termine dell’ intervento didattico mi avvarrò dell’ottica trifocale utilizzando le tre prospettive di osservazione della competenza proposte da Pellerey. Per quanto riguarda la dimensione soggettiva stimolerò l’autobiografia cognitiva degli alunni attraverso la conversazione e alcune domande poste specificatamente, durante le attività o al termine di ciascun incontro, per rilevare l’apprendimento degli alunni. L’autobiografia cognitiva dei bambini è molto importante perché in base alle risposte che mi daranno gli alunni, orienterò di conseguenza i miei interventi didattici successivi. Inoltre, per la rilevazione degli apprendimenti, porrò attenzione anche alle conversazioni e ai dialoghi in classe, sia tra alunni e docente, sia tra pari, e osserverò attentamente le relazioni e le dinamiche che si instaureranno durante le attività in gruppo. Infine, per quanto riguarda la prospettiva soggettiva, proporrò agli alunni un’ autovalutazione, fornendo loro degli items.

In riferimento alla dimensione oggettiva della valutazione invece, prenderò in esame la prova iniziale e la prova finale che proporrò agli alunni. Durante il primo incontro, prima di lanciare l’argomento, chiederò ai bambini di descrivere su un foglio, sotto forma scritta la loro mamma (mi sono premurata di assicurarmi che tutti i bambini avessero entrambi i genitori), e, al termine del mio intervento, chiederò ai bambini la stessa attività, prendendo come soggetto il papà stavolta. In questo modo, io, confrontando i due elaborati, potrò verificare o meno il raggiungimento di alcuni obiettivi e rilevare quindi l’apprendimento dei singoli alunni. Inoltre, durante la mia progettazione, proporrò ai bambini la realizzazione di alcune attività particolarmente significative (il gioco “Indovina chi”, il manifesto dell’animale smarrito, l’invenzione della propria merendina e la realizzazione del volantino di un’agenzia di viaggio per convincere i clienti a visitare un luogo). La realizzazione di queste attività sarà per me oggetto di rilevazione degli apprendimenti.

Infine, per quanto riguarda la dimensione intersoggettiva della valutazione, verificherò i risultati attesi e il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati di ogni bambino attraverso la rubrica di valutazione che ho realizzato; per la compilazione considererò soprattutto la realizzazione delle attività significative sopracitate. In itinere, durante il mio intervento, realizzerò anche una rubrica di performance per utilizzare degli indicatori più specifici per le singole attività.

Inoltre, durante l’intervento, osserverò attentamente tutto il processo di insegnamento-apprendimento, utilizzando appunti carta-matita per annotare dialoghi o episodi significativi; successivamente rifletterò su tali dinamiche.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

| Tempi | Ambiente /i di apprendimento <i>(setting)</i> | Contenuti | Metodologie | Tecnologie <i>(strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</i> | Attività |
|-----------------------|---|---|---|--|---|
| Primo incontro: 2 ore | Aula scolastica | <p>Svolgimento della prova per la rilevazione delle competenze iniziali</p> <p>Avvio all'argomento "la descrizione delle persone"</p> | <p>Apprendimento per scoperta</p> <p>Conversazione e clinica.</p> <p>Brainstorming</p> | <p>Fogli a righe di quarta primaria</p> <p>Libro di narrativa</p> <p>LIM</p> <p>Quaderno di italiano</p> <p>Matrice del sociogramma di Moreno</p> | <p>Prova per la rilevazione delle competenze iniziali: l'insegnante all'inizio della lezione chiede ai bambini, su un foglio, di scrivere la descrizione della propria mamma.</p> <p>Una volta terminato il compito, l'insegnante legge alla classe un capitolo di un libro di narrativa, scelto perché contenente la descrizione dettagliata di una persona.</p> <p>Successivamente viene avviata una conversazione clinica a partire dal testo letto e si arriva a capire collettivamente le diverse parti che possono comporre la descrizione di una persona (dati anagrafici, aspetto fisico, aspetto caratteriale, interessi, descrizione personale di chi scrive); successivamente si sintetizzano queste informazioni in uno schema sul quaderno (che l'insegnante scriverà alla LIM).</p> |

| | | | | | |
|-------------------------|-----------------|-------------------------------------|--|--|--|
| | | | | | <p>Successivamente l'insegnante proporrà un brainstorming sul testo descrittivo, chiedendo agli alunni di dire tutto quello che viene loro in mente se si parla di descrizione e le cose per cui può essere utile una descrizione (per esempio: sul barattolo dell'ammorbidente, sulla scatole di cioccolatini,....)</p> <p>Gli ultimi minuti della lezione sono dedicati alla compilazione delle domande del sociogramma di Moreno da parte degli alunni.</p> |
| Secondo incontro: 2 ore | Aula scolastica | La descrizione attraverso i 5 sensi | <p>Apprendimento per scoperta;</p> <p>Conversazione e clinica;</p> | <p>Crostini al gusto pizza, bicarbonato, cacao amaro, torta alle mele e caramelle alla frutta;</p> <p>LIM.</p> | <p>L'insegnante avvia la lezione ponendo domande stimolo agli alunni, per recuperare le prenoscenze. Da questo confronto in classe si capisce che la descrizione può essere fatta attraverso tutti i 5 sensi. Una persona, un oggetto, un animale e un luogo infatti possono essere descritti anche utilizzando tutti i sensi, se è possibile (l'insegnante specifica che alle volte non è possibile descrivere utilizzando tutti i sensi, per esempio un luogo non lo si può assaggiare).</p> <p>La maestra propone molti esempi. Per esempio: "la nonna è una signora graziosa ed esile, con i capelli brizzolati e bianchi e un grosso neo vicino all'orecchio (vista); lei</p> |

| | | | | | |
|------------------------------|------------------------|--|--|--|---|
| <p>Terzo incontro: 2 ore</p> | <p>Aula scolastica</p> | <p>Scrittura collettiva della descrizione di una persona</p> | <p>Conversazione e clinica;</p> <p>Lavoro collettivo in cooperazione con i compagni e l'insegnante</p> | <p>Libro "Matilda"</p> <p>LIM;</p> <p>Quaderno di italiano</p> | <p>profuma sempre di muschio bianco (olfatto) ed ha una vocina stridula e tenue (udito). Le sue mani sono morbide come la seta (tatto) e per questo adoro farmi accarezzare il viso.</p> <p>L'insegnante avvia un'attività, proponendo ai bambini dei suoni, odori e gusti (alimenti che la maestra porta da casa: crostini al gusto pizza, bicarbonato, cacao amaro, torta alle mele e caramelle alla frutta). Chiede ai bambini di immaginare che cibi stanno assaggiando. Alcuni di essi possono essere percepiti con più di un senso (per esempio il formaggio si può gustare, toccare e odorare). Viene quindi chiesto ai bambini di scrivere sul quaderno le sensazioni che hanno provato e cosa pensano di aver annusato, toccato, assaggiato ascoltato il rumore una volta messo in bocca,... . Gli alunni che presentano delle difficoltà nella lingua, o chi vuole, può disegnare e poi raccontare a voce il proprio disegno. Poi si condividono le diverse idee.</p> <p>Successivamente la maestra propone un'altra attività: la riscrittura al contrario di una descrizione. La maestra prima legge ad alta voce la descrizione della signorina Spezzindue,</p> |
|------------------------------|------------------------|--|--|--|---|

| | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|--|---|--|---|
| | | | | | <p>tratta dal libro "Matilda" e poi propone ai bambini di riscrivere, collettivamente, la descrizione della signorina Spezzindue, immaginandola però come una dolce amabile e bella donna.</p> <p>Mentre viene realizzata la descrizione l'insegnante la scrive alla lavagna e gli alunni sul proprio quaderno.</p> |
| <p>Quarto incontro: 3 ore</p> | <p>Aula scolastica</p> | <p>L'utilizzo del dizionario (tradizionale e online)</p> <p>Scrittura a coppie della descrizione di una persona associata al disegno</p> | <p>Apprendimento per scoperta</p> <p>Conversazione e clinica</p> <p>Cooperative learning</p> | <p>Libro;</p> <p>Dizionari (almeno 7)</p> <p>Dizionario di sinonimi e contrari (almeno 7)</p> <p>LIM</p> <p>Quaderno di italiano</p> <p>Descrizioni scritte di persone con relative immagini</p> | <p>L'insegnante avvia la lezione leggendo un racconto alla classe e chiede loro di annotare le parole di cui non conoscono il significato.</p> <p>Successivamente viene avviata un dialogo sull'utilizzo del vocabolario. La maestra chiede ai bambini se sanno ricercare le parole all'interno di esso e, se qualche alunno sa come si fa, lo spiega ai suoi compagni, con il supporto dell'insegnante, altrimenti lo spiega la maestra. La docente spiega inoltre che esistono anche dei dizionari di sinonimi e contrari, molto utili anche per arricchire le descrizioni, che si utilizzano nello stesso modo dei dizionari.</p> <p>A questo punto l'insegnante divide i bambini a coppie e consegna ad ognuna di</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>loro un dizionario. Si avvia così un gioco: la maestra pronuncia un termine e i bambini, a coppie, devono cercarlo sul dizionario. Vince un punto la prima coppia che trova quella parola; viene poi letta la definizione a tutta la classe. Si svolge qualche manche anche con il dizionario dei sinonimi e contrari. La maestra fornisce anche dei siti internet utili come dizionario online e insegna ai bambini come ricercare le parole in uno di questi siti. Successivamente provano anche i bambini.</p> <p>Ogni nuova parola appresa verrà annotata nella “valigia delle parole”, costruita collettivamente in classe alla LIM. Ogni volta che, durante le lezioni, i bambini incontrano termini a loro sconosciuti la valigia verrà aggiornata. (le parole verranno affiancate dai loro sinonimi conosciuti dagli alunni).</p> <p>La “valigia delle parole” verrà poi condivisa con tutti i bambini. Durante alcune attività l'insegnante terrà a disposizione questo strumento alla LIM perchè possa essere consultato dagli alunni.</p> <p>In seguito la maestra propone un'attività a coppie. Viene fornita ai bambini la descrizione di</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|------------------------|-----------------|---|-------------------------------------|----------------------------|--|
| | | | | | <p>una persona con il relativo disegno. Il disegno però non combacia con la descrizione, quindi viene chiesto ai bambini prima di segnare con una crocetta gli elementi del disegno che non corrispondono alla descrizione e poi di realizzare il disegno corretto, sul quaderno, della persona effettivamente descritta.</p> <p>Successivamente viene proposta ai bambini un'altra descrizione di una persona, sempre la relativa immagine non congruente, ma stavolta viene chiesto alla coppia di prendere in considerazione il disegno e sulla base di esso riscrivere la descrizione della persona.</p> |
| Quinto incontro: 2 ore | Aula scolastica | La descrizione di una persona individualmente | Lezione con approccio laboratoriale | Fogli con righe di quarta; | <p>L'insegnante legge qualche pagina di un libro alla classe.</p> <p>Successivamente l'insegnante divide la classe in 3 gruppi, disponendo i banchi in 3 file e consegna un foglio con righe di quarta ad ogni alunno. La maestra allora chiede ad ogni bambino di immaginare una persona e descrivere sul foglio solo i suoi dati anagrafici (Chi è, quanti anni ha, dove vive,...); successivamente chiede ai bambini di piegare il proprio foglio in modo da</p> |

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------|----------------|----------------|---|--|
| | | | | | <p>non far leggere quello che hanno scritto. A questo punto i bambini scambiano i fogli con i compagni di un'altra fila e viene chiesto a tutti di descrivere l'aspetto fisico e l'abbigliamento della persona che avevano immaginato. Avviene poi un altro scambio di fogli e stavolta ai bambini viene chiesto di descrivere il carattere e gli interessi della persona immaginata.</p> <p>A questo punto ogni bambino ha in mano un foglio, lo apre e legge tutta la descrizione del personaggio. Ora quindi ogni alunno può disegnare sul proprio quaderno il personaggio descritto sul foglio, e incollare nella pagina a fianco il foglio.</p> <p>Per svolgere l'attività i bambini possono consultare lo schema realizzato al termine del primo incontro.</p> |
| Sesto incontro: 2 ore | Aula scolastica | "indovina chi" | Lezione attiva | Fogli; Quaderno personale dei bambini; | <p>(la prima ora della lezione è stata dedicata alla conclusione dell'attività dell'incontro precedente).</p> <p>Successivamente viene proposto il gioco indovina chi: a turno due bambini escono dall'aula, scelgono un compagno da descrivere e iniziano a elencare delle sue caratteristiche su un foglio (relative sia</p> |

| | | | | | |
|------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---|--|---|
| | | | | | <p>all'aspetto fisico, che al carattere o alle passioni del bambino preso in considerazione). Queste affermazioni possono essere poste sotto forma affermativa (es: gioca a calcio) o sotto forma negativa (es: non ha i capelli castani).</p> <p>Successivamente i bambini rientrano in aula e danno ai compagni un indizio alla volta. I compagni devono indovinare il bambino preso in considerazione, alzando la mano. Ogni alunno ha a disposizione due tentativi (per evitare che dicano nomi casualmente).</p> |
| Settim o incontr o: 2 ore | Aula scolastica | La descrizione di animali | Lezione con approccio attivo Apprendimen to per scoperta | Libro; Annunci di animali; Quaderno di italiano; LIM; | <p>L'insegnante legge alla classe un racconto contenente la descrizione di un animale. Successivamente legge anche alcuni annunci di animali che cercano casa.</p> <p>Viene avviata una conversazione clinica riguardante i testi letti. A partire da essa viene realizzato uno schema sul quaderno che sintetizzi le caratteristiche della descrizione di un animale.</p> <p>In seguito l'insegnante propone il gioco "Indovina a chi sto pensando?". A turno, un bambino alla volta pensa ad un animale, senza nominarlo. I compagni devono indovinarlo</p> |

| | | | | | |
|-------------------------------|------------------------|-------------------------------|--|--|---|
| | | | | | <p>ponendo al bambino domande a cui può rispondere solo con sì o no. Altri alunni invece devono descrivere l'animale immaginato, senza dire che animale è, e gli altri bambini devono indovinare. Una variante è che un solo compagno esce dalla classe, gli altri decidono di comune accordo un animale, e quando il bambino rientra deve porre domande ai suoi compagni per indovinare. Se qualcuno vuole utilizzare qualche sinonimo o non conosce qualche termine può utilizzare il dizionario cartaceo o online.</p> <p>Successivamente viene avviato un momento di dialogo e racconto personale in classe, attraverso alcune domande poste dall'insegnante, come per esempio: "Tu hai un animale domestico a cui sei particolarmente affezionato?" Cosa provi quando lo pensi? Ecc...</p> |
| Ottavo e nono incontro: 4 ore | Aula scolastica | Attività significativa | Lezione attiva con approccio laboratoriale Cooperative learning | Annunci di animali smarriti; LIM; Materiale di cancelleria. | <p>L'insegnante mostra alla LIM alcuni annunci veri di animali smarriti e ragiona con gli alunni su di essi e sulle informazioni che contengono.</p> <p>Successivamente viene avviata un'attività significativa: realizzare in gruppo un manifesto per il tuo animale domestico smarrito; scrivi tutte le</p> |

| | | | | | |
|-----------------|---|---|---|--|---|
| | | | | | <p>informazioni utili per il ritrovamento e inserisci anche un'immagine (disegno) per facilitare il riconoscimento dell'animale.</p> <p>Infine, una volta terminato, i gruppi espongono il proprio manifesto alla classe.</p> |
| Decimo incontro | Biblioteca civica di Cornedo Vicentino | <p>La descrizione dell'ambiente</p> <p>Lecture in biblioteca</p> <p>Esplorazione del giardino della biblioteca e attività ludica in gruppo</p> | <p>Lezione attiva attraverso l'approccio ludico</p> <p>Apprendimento per scoperta</p> <p>Cooperative learning</p> <p>Jigsaw</p> | <p>Libri "La bambina che ascoltava gli alberi" e "Il piccolo Lord"</p> <p>Fogli, penne, sacchetto con i biglietti.</p> | <p>La classe con le insegnanti raggiunge la biblioteca a piedi e si reca nella sala grande al primo piano dove viene accolta dalla bibliotecaria Laura. Successivamente Laura legge ai bambini due capitoli del libro "La bambina che ascoltava gli alberi" e due capitoli del "Piccolo Lord." In seguito avvia una conversazione con gli alunni sui brani appena letti, facendo anche delle domande stimolo riguardo alla descrizione degli ambienti.</p> <p>Successivamente la classe si sposta nel giardino della biblioteca e viene avviata un'attività a gruppi. Ogni gruppo pesca un biglietto da un sacchetto sul quale sono scritti uno o più elementi presenti nel giardino (le scale e le colonne, le siepi, i cespugli rotondi, i vasi di fiori e gli alberi).</p> <p>Gli alunni a gruppi hanno il compito di descrivere i</p> |

| | | | | | |
|----------------------------|------------------------|---|---|--|--|
| | | | | | loro elementi, aiutati da alcune domande guida. Inoltre, con una macchinetta fotografica data dall'insegnante i bambini fanno anche delle foto. |
| Undicesimo incontro: 2 ore | Aula scolastica | Scrittura testo "il giardino della biblioteca" | Lezione attiva Cooperative learning Jigsaw | Appunti dei bambini; LIM. | <p>In classe si continua l'attività dell'incontro precedente. Ogni gruppo spiega alla classe le caratteristiche dei loro elementi del giardino, e dov'erano posizionati, aiutandosi anche con le immagini scattate dai bambini (proiettate alla LIM dall'insegnante). Successivamente con queste informazioni viene creato un testo collettivo alla LIM: "il giardino della biblioteca", corredato anche dalle foto.</p> <p>Questo testo è stato, poi, dato anche alla bibliotecaria che l'ha esposto in biblioteca.</p> |
| Dodicesimo incontro: 2 ore | Aula scolastica | La descrizione di luoghi Descrizione del proprio luogo del cuore | Apprendimento per scoperta Conversazione e clinica Peer review | Racconto narrativo, testo scientifico, descrizione tratta da un sito turistico LIM Quaderno di italiano | L'insegnante legge alla classe un racconto che descriva accuratamente un luogo. Al termine della lezione chiede ai bambini, uno alla volta, di raggiungere la LIM e di disegnare un elemento che si ricordava del luogo descritto. In questo modo si realizzerà un disegno collettivo. Se qualche bambino non ha più idee e non si ricorda altri elementi l'insegnante rilegge la descrizione del |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>luogo.</p> <p>In seguito legge alla classe la descrizione di un luogo presa da un testo scientifico e quella di un luogo presa da un sito turistico.</p> <p>Successivamente viene avviata una conversazione clinica riguardo la descrizione letta dall'insegnante e insieme si trovano le caratteristiche della descrizione di un luogo. A partire da esse viene realizzato uno schema alla LIM e sul quaderno che sintetizzi le caratteristiche principali della descrizione di un luogo.</p> <p>La maestra chiede poi ad ogni bambino di descrivere sul quaderno il proprio luogo del cuore, senza dimenticarsi di spiegare perché è il suo luogo preferito. La maestra può aiutare gli alunni con alcune domande, come: "Come ti senti quando ti rechi in questo posto?", "Con chi ci vai o andavi di solito?" ecc... .</p> <p>Infine, viene avviata una attività di peer review a coppie sul testo appena scritto. L'insegnante fornisce delle indicazioni utili per lo svolgimento efficace di questa attività.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|--|-------------------------------|--|---|---|---|
| <p>Tredicesimo e quattordicesimo incontro: 4 ore</p> | <p>Aula scolastica</p> | <p>Realizzazione di un'attività significativa</p> | <p>Lezione con approccio attivo Cooperative learning</p> | <p>LIM fogli (per appunti) Cataloghi di viaggio Fogli A3, materiale di cancelleria</p> | <p>Realizzazione di un'attività significativa: a gruppi gli alunni hanno il compito di realizzare un volantino pubblicitario per un'agenzia di viaggio per convincere una persona ad andare in vacanza in un posto (a scelta dei bambini). Per farlo l'insegnante distribuisce loro vari cataloghi di viaggi, recuperati in un'agenzia di viaggio. I bambini possono usare le informazioni e le immagini dei luoghi presenti nei cataloghi o realizzare qualche breve ricerca alla LIM per aggiungere informazioni che nel catalogo non trovano.</p> <p>Successivamente i gruppi espongono i loro lavori al resto della classe.</p> |
| <p>Quindicesimo incontro: 1 ora</p> | <p>Aula scolastica</p> | <p>Verifica finale Saluti</p> | <p>Attività individuale di verifica</p> | <p>Fogli con righe di quarta</p> | <p>L'insegnante chiede ai bambini di scrivere su un foglio la descrizione del proprio papà (analogamente alla verifica iniziale).</p> <p>Successivamente l'insegnante confronterà le verifiche iniziali (descrizione della mamma) e quelle finali (descrizione del papà) di ogni bambino.</p> |

Allegato 2: griglia di osservazione delle attività didattiche

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DELL'ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITA' DIDATTICHE

INSEGNANTE: Barbara Montagna

CLASSE: 4^D

NUMERO DI OSSERVAZIONE: 2

DATA/ORARIO: 10/11/2022, dalle ore 8.00 alle ore 10.00 (2 ore)

ARGOMENTO: Ripasso dell'utilizzo dell' H

(erbo avere, A/AI preposizioni, O congiunzione, ANNO nome)

| | ITEM OSSERVAZIONI E NOTE |
|----------|--|
| ATTIVITÀ | <p style="text-align: right;">E' un lavoro singolo o a coppie/gruppi?</p> <p>All'inizio della lezione la maestra propone la lettura di qualche pagina di un libro di narrativa. In seguito, prima l'insegnante propone un ripasso collettivo, poi degli esercizi individuali e infine altri esercizi da svolgere in gruppo.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p style="text-align: right;">Come viene suddivisa la lezione? Quali sono le fasi?</p> <p>All'inizio della lezione l'insegnante, come è solita fare, legge qualche pagina di un libro di narrativa. Successivamente dà avvio alle attività previste per quel giorno. La prima fase è di recupero delle conoscenze e ripasso dell'utilizzo dell'h (quando va utilizzata l'h nel verbo avere, quando non va utilizzata); successivamente si procede con un lavoro individuale sul libro, cioè completare degli esercizi. Al termine di questo momento di lavoro singolo gli esercizi vengono corretti insieme in classe. Infine l'insegnante chiede agli alunni, a gruppetti di tre (gruppi realizzati sulla base della vicinanza fisica), di completare una pagina del libro di testo, sempre con esercizi sull'utilizzo dell'h.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p style="text-align: right;">Come viene verificata l'attività proposta?</p> <p>Attraverso la correzione collettiva degli esercizi svolti. L'insegnante chiede agli alunni di utilizzare la penna rossa durante la correzione in gruppo, segnando gli errori commessi, in modo che lei possa in un secondo momento osservare i libri e comprendere il livello di comprensione dei bambini.</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------------|---|
| <p>MATERIALI/STRUMENTI</p> | <p style="text-align: right;">Viene proposto sempre lo stesso supporto o ci sono diverse modalità e strumenti?</p> <p>Per il primo momento di lettura ad alta voce la docente utilizza lo strumento di un libro di narrativa per stimolare nei bambini l'ascolto attivo. Successivamente, prima l'insegnante proietta uno schema alla LIM, precedentemente realizzato, che illustra l'utilizzo dell'h nel verbo avere e la differenza con le congiunzioni o preposizioni (ha/a, ho/o,...). Successivamente per proseguire il lavoro viene utilizzato il libro di testo.</p> <p>Per quanto riguarda le modalità utilizzate, prima l'insegnante avvia una conversazione in gruppo per ricordare tutte le funzioni dell'h, quando va utilizzata e quando no; una volta ripassato oralmente tutto l'argomento la docente procede con l'assegnazione di alcuni esercizi. Prima è richiesto agli alunni lo svolgimento di un compito individuale e poi, attraverso la modalità di collaborazione fra pari, a gruppi.</p> |
| | <p style="text-align: right;">Quale metodologia utilizza l'insegnante?</p> <p>L'insegnante utilizza prima la conversazione clinica per riflettere sulla lingua e sull'utilizzo dell'h, per recuperare le conoscenze degli alunni, e nell'ultima parte della lezione utilizza il cooperative learning.</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| <p>AMBIENTE</p> | <p style="text-align: right;">Come viene organizzato l'ambiente?</p> <p>L'ambiente, cioè la classe, rimane invariato, cioè a file di banchi uniti due a due; solo nel momento in cui viene realizzata l'attività a gruppi l'insegnante aiuta i bambini a spostare i banchi (o le sedie) in modo da facilitare il dialogo e il confronto.</p> |
| <p>INSEGNANTI</p> | <p style="text-align: center;">Se presenti, che ruolo hanno gli altri insegnanti presenti in classe?</p> <p>In classe era presente anche la docente per le attività di sostegno ma è rimasta per poco, poi è uscita dall'aula con T., un alunno con disturbo dello spettro autistico.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p style="text-align: right;">L'insegnante, notando eventuali comportamenti di noia e di disinteresse, come varia/adatta la sua proposta?</p> <p>L'insegnante non ha riadattato la sua proposta. Agli alunni che hanno finito prima di altri gli esercizi ha chiesto di eseguire altri esercizi sul libro o di prendere il quaderno e colorare qualche disegno non terminato. Gli alunni che facevano confusione o parlavano con tono troppo alto sono stati richiamati.</p> |
|--|---|

| | ITEM LIVELLO OSSERVAZIONI E NOTE |
|----------------------------|---|
| INCLUSIONE | <p>Il bambino con disturbo dello spettro autistico viene incluso nel lavoro?</p> <p> <input type="radio"/> Per niente <input checked="" type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto </p> <p>L'alunno con disturbo dello spettro autistico lezione solo nel primo momento di lettura/ascolto. Poi egli esce dall'aula con l'insegnante per le attività di sostegno.</p> |
| MATERIALI/STRUMENTI | <p>I materiali si adattano alle capacità e ai bisogni di ciascun bambino?</p> <p> <input type="radio"/> Per niente <input type="radio"/> Poco <input checked="" type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto </p> |
| | <p>Vengono utilizzati materiali o strumenti di compensazione?</p> <p> <input checked="" type="radio"/> Per niente <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto </p> <p>Per gli alunni con difficoltà nella lingua italiana sarebbe stato utile utilizzare dei materiali o strumenti compensativi.</p> |
| SPAZI E TEMPI | <p>Gli spazi si adattano alle capacità e ai bisogni di ciascun bambino?</p> <p> <input type="radio"/> Per niente <input type="radio"/> Poco <input checked="" type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto </p> |
| | <p>Vengono rispettati i tempi?</p> <p> <input type="radio"/> Per niente <input type="radio"/> Poco </p> |

| | |
|---|---|
| | <input checked="" type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |
| | <p style="text-align: center;">I tempi si adattano alle capacità e ai bisogni di ciascun bambino?</p> <input type="radio"/> Per niente <input type="radio"/> Poco <input checked="" type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |
| <p style="text-align: center;">L'insegnante ha rispettato il tempo di ciascun alunno nella compilazione degli esercizi. Questo però è andato a scapito dei bambini che hanno terminato prima perchè sono stati assegnati loro altri esercizi.</p> | |

| | |
|-------------------|---|
| INSEGNANTI | <p style="text-align: right;">Gli insegnanti collaborano tra di loro?</p> <input type="radio"/> Per niente <input checked="" type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |
| | <p style="text-align: center;">L'insegnante varia la sua proposta in base alle risposte degli alunni?</p> <input type="radio"/> Per niente <input checked="" type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |
| ATTIVITA' | |

| | |
|--|--|
| | <p style="text-align: center;">La risposta dell'insegnante prevede modalità diverse di spiegazione?</p> <p><input type="radio"/> Per niente</p> <p><input type="radio"/> Poco</p> <p><input checked="" type="radio"/> Abbastanza</p> <p><input type="radio"/> Molto</p> <p>L'insegnante ha utilizzato la conversazione clinica e il confronto in classe per recuperare le conoscenze degli alunni e riflettere sull'utilizzo della lettera h.</p> <p>Vengono proposti compiti autentici/situazioni problema che permettono di ancorarsi di più alla realtà?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Per niente</p> <p><input type="radio"/> Poco</p> <p><input type="radio"/> Abbastanza</p> <p><input type="radio"/> Molto</p> <p style="text-align: center;">Vengono previsti momenti di pausa o di condivisione?</p> <p><input type="radio"/> Per niente</p> <p><input type="radio"/> Poco</p> <p><input checked="" type="radio"/> Abbastanza</p> <p><input type="radio"/> Molto</p> |
| | <p style="text-align: center;">L'attività viene verificata sempre con la stessa modalità?</p> <p><input type="radio"/> Per niente</p> <p><input type="radio"/> Poco</p> <p><input type="radio"/> Abbastanza</p> <p><input checked="" type="radio"/> Molto</p> <p>Le attività proposte sono state verificate sempre attraverso la modalità della correzione insieme a voce alta; un bambino alla volta leggeva un pezzo di esercizio.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Le attività sono coinvolgenti e motivanti?</p> <p><input type="radio"/> Per niente</p> <p><input checked="" type="radio"/> Poco</p> |

| | |
|--|---|
| | <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |
| | <p style="text-align: center;">Vengono proposti diversi input per permettere a tutti la riuscita dell'attività?</p> <input type="radio"/> Per niente <input checked="" type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |

| | |
|--|--|
| | <p style="text-align: right;">I compagni si aiutano a vicenda?</p> <input type="radio"/> Per niente <input checked="" type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Abbastanza <input type="radio"/> Molto |
| | <p style="text-align: center;">Durante il lavoro in gruppo i compagni faticano ad aiutarsi l'un l'altro e a collaborare. Per lo più gli alunni, più che collaborare con gli altri, svolgevano i propri esercizi individualmente e si confrontavano poco con compagni i del gruppo.</p> |

Questa lezione mi è stata utile sia per osservare le modalità di insegnamento/apprendimento dell'insegnante e degli alunni, ma anche per osservare la relazione tra pari durante un lavoro di gruppo. Quest'ultimo dovrebbe essere un momento di collaborazione e cooperazione con i compagni e di ascolto dei diversi pareri, al fine di realizzare un'attività insieme. Quello che ho osservato in classe, invece, è stato l'esecuzione di alcuni esercizi individualmente; l'unica cosa differente era che era stato modificato il setting dell'aula e i banchi erano disposti tre a tre attaccati. Gli alunni non si confrontavano tra loro, ma procedevano con i loro esercizi. Ad un certo punto mi sono anche avvicinata per osservare meglio ed ho notato inoltre che più di qualche alunno non aveva compreso alcune consegne ed aveva svolto erroneamente gli esercizi, ma, anche se aveva dubbi, non si confrontava con i compagni. L'osservazione di questa dinamica ha stimolato in me numerose riflessioni; un pensiero che ho fatto per esempio è stato che probabilmente questi bambini non erano molto abituati a lavorare in

gruppo e che probabilmente il lavoro cooperativo non era stato presentato loro come uno strumento di confronto e auto-correzione fra pari. O ancora ho pensato che forse lo scopo degli alunni era di terminare il prima possibile l'esercizio. Tutte queste riflessioni, ed altre, mi hanno fatto ragionare sulla mia progettazione e per questo ho deciso di inserire all'interno del mio intervento didattico più di un'attività di cooperative learning, con gruppi realizzati attraverso il sociogramma di Moreno. Questo strumento è utile al fine di sviluppare un maggior equilibrio interno alla classe e di cercare di trovare soluzioni a problemi di socializzazione, che ho osservato essere presenti (alunni esclusi, relazioni conflittuali e mancanza di collaborazione nei gruppi di lavoro). Inoltre cercherò di proporre attività coinvolgenti che stimolano la naturale interazione tra gli alunni, come per esempio la scrittura in gruppo di una descrizione, utilizzando anche diverse tecniche, come per esempio il disegno, in modo da coinvolgere maggiormente anche gli alunni con più difficoltà nella lingua italiana. Quindi lavorare in gruppo al fine di perseguire assieme ai compagni uno scopo comune, il cui risultato verrà poi condiviso con il resto della classe; in questo modo aumentano nei bambini anche la motivazione e il coinvolgimento.

Allegato 3: esempi di dialoghi in classe

Riporto di seguito alcune conversazioni avvenute con i bambini

1

A: "Dopo mensa abbiamo la maestra Roberta"

INS: "Ah sì? Io dovrei proprio chiedere una cosa alla maestra Roberta, ma non ricordo bene com'è fatta.."

T: "Beh è tanto alta con gli occhiali rossi"

G: "No mi sa che ha quelli nuovi oggi, ha preso degli occhiali un po' bianchi e un po'

trasparenti”

T: “E poi è riccia, con i capelli fino a qua, e castani, e ha una voce flebile” **M:**

“Cosa vuol dire flebile?”

INS: “Non ti ricordi M. cosa vuol dire flebile? Ne abbiamo parlato prima” **G:**

“Sì, vuol dire tipo che parla piano, non con un tono tanto alto”

M: “Ah sì è vero, come la nonna nella storia”

INS: “Va bene, grazie mille ragazzi. E a te A. piace fare matematica con la maestra Roberta?”

A: “Sì perchè è gentile e se non capiamo ci rispiega”

T: “E poi urla poco, anche se ogni tanto si arrabbia e urla, ma non succede spesso” **INS:**

“E a te N. piace fare matematica con la maestra Roberta?”

N: “Sì”

INS: “E perchè?”

N: “Perché lei ci legge sempre dei problemi divertenti e se finiamo prima è gentile e ci lascia aiutare i compagni”

2

G: “Dopo quando finisce scuola vado a casa dei nonni a giocare”

INS: “Che bello, e sei felice?”

G: “Sì perchè loro hanno un giardino grande e posso andare anche in bici” **INS:**

“Wow, e com'è fatto questo giardino?”

G: “Allora prima c'è tipo una vietta fatta di sassi che si usa per entrare in casa. Poi tutto intorno alla casa c'è l'erba e lì sotto le scale ci sono tutti i giochi, tipo la bici, i palloni, lo skate, Poi si può anche andare dietro dove c'è il garage perchè c'è una rampa per le macchine, e io vado giù con lo skate di solito.”

INS: “Ho capito, sembra proprio un bel giardino. E tutto intorno ha un cancello, una

siepe,...?”

G: “C’è il cancello piccolo per entrare, poi più in là c’è il cancello grande per le macchine, che è telecomandato, e in tutto il resto del giardino c’è una siepe bassa, che quando passano le persone fuori vedi un po’ la loro testa”.

INS: “Ah ok ho capito. E allora oggi vai dai nonni dopo scuola. E come mai ti piace così tanto giocare lì?”

G: “Perché è grande, molto più di casa mia, poi perché ho la bici, e poi anche perché la nonna mi fa sempre il panino per merenda. Poi qualche volta, ma non sempre, mio nonno gioca un po’ con me con le corde, però dipende, solo se non è stanco.”

3

INS: “Se tu avessi un animale A. che animale sarebbe?”

A: “Un cane”

INS: “E prova ad immaginarlo, come ti piacerebbe fosse questo cane?”

A: “Beh tipo alto così, non troppo alto che sennò faccio fatica a portarlo a spasso, come quello di mio zio. E poi un po’ a macchie bianche e marroni, con un orecchio bianco e uno marrone. Poi mi piacerebbe che fosse una femmina così potrebbe fare dei cuccioli.”

INS: “E cosa ti piacerebbe fare con lei?”

A: “Giocare con il frisbee, con la palla. Poi se riuscissi ad insegnarle e riportare il frisbee o i legnetti sarebbe bello, però è un po’ difficile. E poi le farei tante coccole. E anche portarla a spasso, fare qualche giro nel campo.”

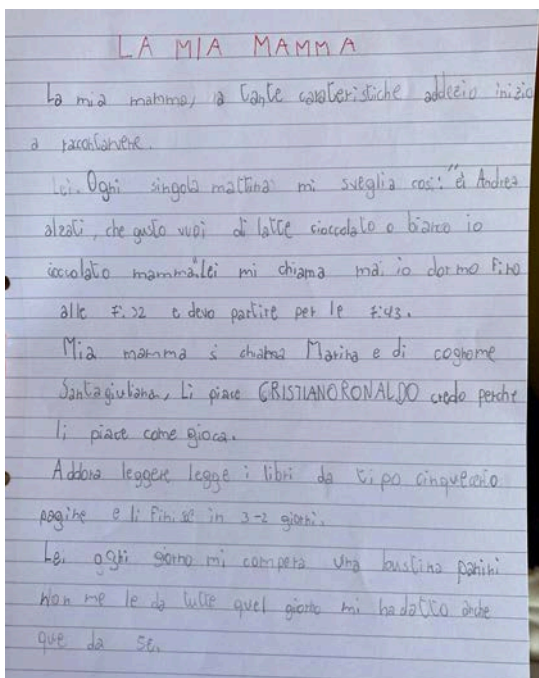
INS: “Che bello. E dimmi un po’, come ti piacerebbe chiamarla?”

A: “Mmm non lo so, dovrei pensarci. (.....) Forse Camilla o Aria. Dipende però perché se magari corre tanto veloce anche Saetta.”

Da queste conversazioni, e da molte altre, ho potuto innanzitutto osservare il livello di comprensione o meno degli argomenti che avevamo trattato (la descrizione di persone, animali e ambienti), all'interno di un dialogo libero e spontaneo e non attraverso dei compiti o attività. Ho posto inoltre, durante i vari incontri, delle domande che riuscissero a toccare la sfera emotiva degli alunni, chiedendo spesso per esempio il motivo di alcune loro affermazioni, come per esempio "perché ti piace andare a giocare dai nonni?". Gli alunni non erano molto abituati a esprimere i propri sentimenti, argomentando i motivi per cui certe persone o animali o luoghi o situazioni li facessero sentire in un determinato modo o provare determinate sensazioni. Durante tutto il percorso didattico infatti, grazie a varie letture e storie e a molte conversazioni e domande, la maggior parte dei bambini è riuscita ad esprimere meglio la propria emotività e le proprie opinioni personali, motivandole.

Queste conversazioni mi sono servite molto perché lo stimolo dell'autobiografia cognitiva mi ha permesso di orientare i miei interventi didattici successivi, in base alle risposte ricevute dagli alunni.

Allegato 4: verifica pre e post intervento



LA MIA MAMMA

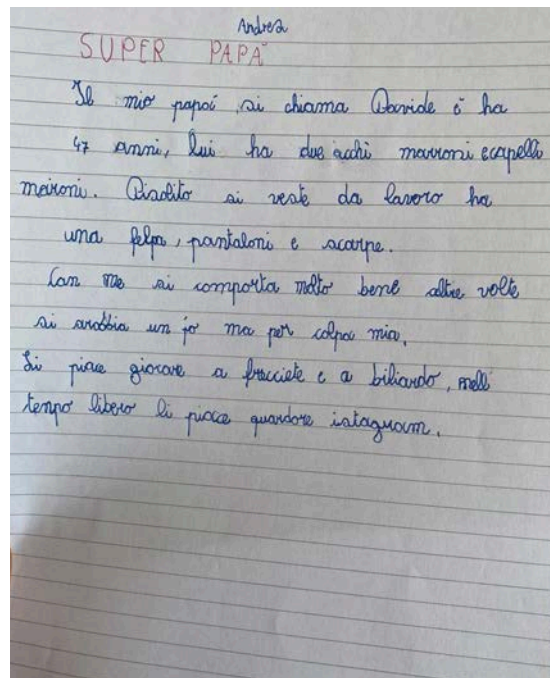
La mia mamma ha tante caratteristiche addio inizio a parlarne.

Lei. Ogni singola mattina mi sveglia così: "è Andrea alzati, che gusto vuoi di latte cioccolato o bianco io cioccolato mamma lei mi chiama ma io dormo fino alle 8:22 e devo partire per le 8:43.

Mia mamma si chiama Marina e di cognome Santagiuliana, li piace CRISTIANO RONALDO crede perché li piace come gioca.

Adora leggere legge i libri da tipo cinquecento pagine e li finisce in 2-3 giorni.

Lei ogni giorno mi compra una bustina panini non me le dà tutte quel giorno mi ha detto due que da sei.



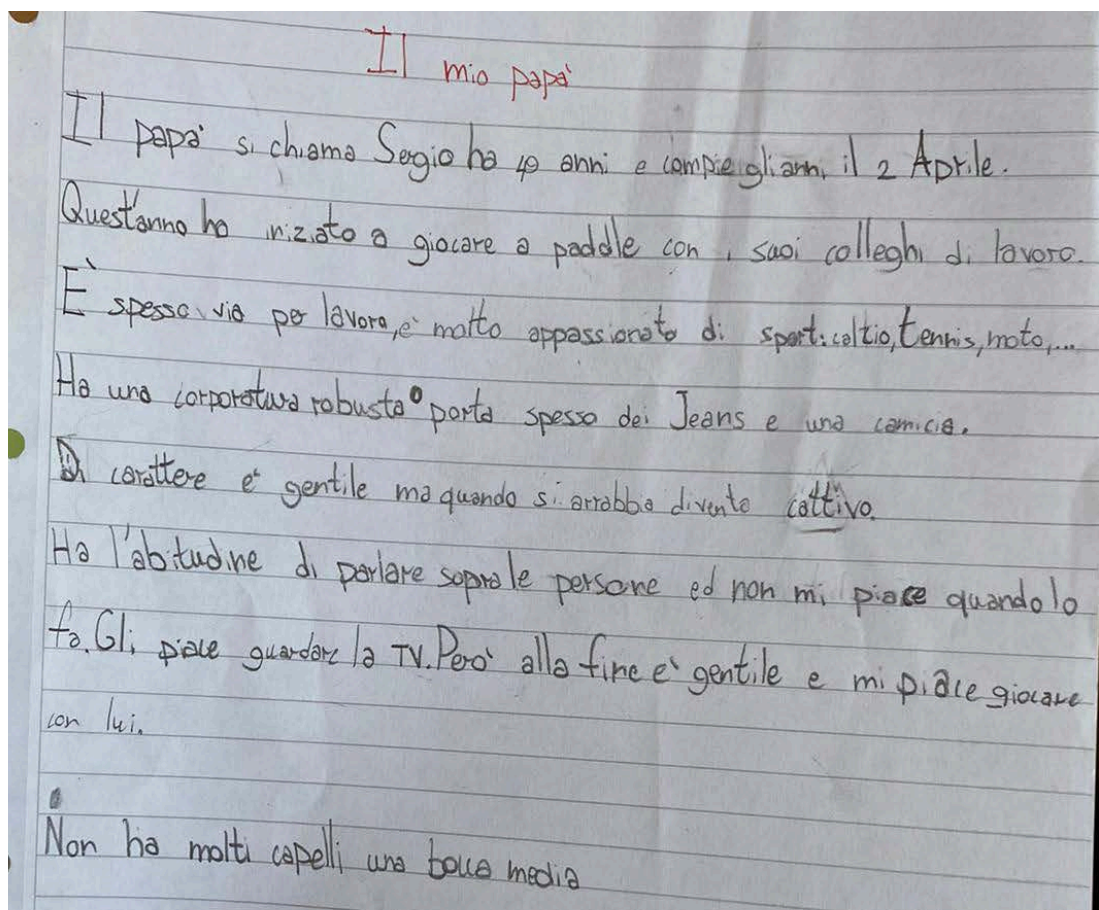
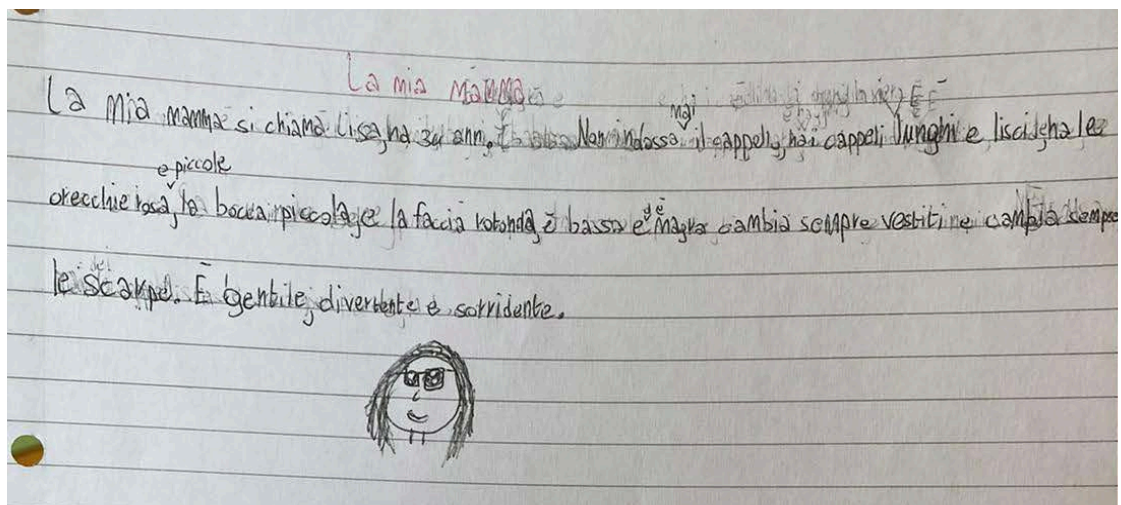
Andrea

SUPER PAPA

Il mio papà si chiama Davide e ha 47 anni, lui ha due altri marioni capelli marioni. Davide si veste da lavoro ha una felpe, pantaloni e scarpe.

Con me si comporta molto bene altre volte si arrabbia un po' ma per colpa mia.

Si piace giocare a freccette e a biliardo, nel tempo libero li piace guardare i taguom.



Da queste verifiche pre e post intervento di due bambini, prese come esempio (che ho volontariamente scelto di caricare senza le mie correzioni), possiamo osservare un miglioramento

delle abilità di descrizione.

Ovviamente i bambini sapevano già cosa voleva dire descrivere perchè involontariamente lo fanno ogni giorno, e infatti ognuno di loro, alla richiesta iniziale, posta prima dell'inizio del mio intervento didattico, di descrivere la propria mamma, ha saputo scrivere qualcosa, quello che veniva in mente loro. In generale, in tutte le verifiche iniziali dei bambini, ad eccezione di tre, tutti gli alunni si erano soffermati quasi esclusivamente sull'aspetto esteriore delle loro mamme, senza parlare per esempio delle loro passioni, hobby, e poco del carattere.

Nelle verifiche finali invece, dove è stata proposta ai bambini una consegna analoga ma stavolta riguardante la descrizione del loro papà, quasi la totalità della classe ha descritto anche il carattere del papà, qualche sua passione, e molti anche le emozioni e sensazioni che provano quando stanno con lui. In generale ho quindi osservato un ampliamento delle abilità di descrizione dopo il mio intervento didattico. Nel prima verifica iniziale riportata sopra, quella di A., possiamo notare anche, per esempio, che l'alunno ha scritto quello che la mamma dice a lui: "Ogni singola mattina mi sveglia così: -"Ei Andrea alzati, che gusto vuoi di latte? Cioccolato o bianco?" E io le dico: "cioccolato mamma". Lei mi chiama ma io dormo fino alle 7.32 e devo partire per le 7.43.-

Questa parte narrativa che l'alunno riporta nel testo non è sbagliata da inserire all'interno di un testo descrittivo, però non bisogna confondersi pensando che questa sia la descrizione della mamma.

Abbiamo quindi, durante il percorso, ragionato anche su queste parti scritte dai bambini e riflettuto insieme sul concetto di descrizione, suddividendola in vari aspetti con uno schema.

Questo tipo di verifica, iniziale e finale, mi è stata molto utile per osservare e comprendere l'apprendimento dei bambini perché mi ha permesso di confrontare due testi scritti da uno stesso alunno individualmente, uno prodotto prima del percorso didattico proposto e uno al termine di esso.

Allegato 5: rubrica di valutazione

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

| Dimensioni | Criteri | Indicatori |
|----------------------|--|--|
| Descrizione | Capacità di descrivere oralmente in modo ricco e personale persone, animali, oggetti e luoghi osservati | Descrive oralmente, in modo ricco e personale, persone, animali, oggetti e luoghi osservati |
| | Capacità di descrivere in forma scritta, in modo ricco e personale, persone, animali, oggetti e luoghi osservati | Descrive in forma scritta, in modo ricco e personale, persone, animali, oggetti e luoghi osservati |
| Competenza lessicale | Capacità di produrre una descrizione utilizzando un lessico ricco e appropriato al soggetto considerato | Produce una descrizione utilizzando un lessico ricco e appropriato al soggetto considerato |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| <p>Cooperazione e collaborazione</p> | <p>Capacità di cooperare e collaborare in gruppo</p> | <p>Partecipa attivamente e fornisce il proprio contributo durante le attività di gruppo, cooperando e collaborando con i compagni</p> |
| <p>Espressione dell'emozione</p> | <p>Capacità di esprimere le proprie emozioni e i propri stati d'animo</p> | <p>Racconta le proprie esperienze esprimendo le relative emozioni e i sentimenti che prova o ha provato</p> |

Allegato 6: link al portfolio

Portfolio: <https://padlet.com/sofiacollicelli1/de-scriviamo-ak0p3erw6bteklcp>