

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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

LA VALENZA DIDATTICA E SOCIALE DELLE PRATICHE DI ORTICOLTURA URBANA IN AMBITO SCOLASTICO

Relatore:
Giorgio Osti

Laureando:
Filippo Alberghini
(Matricola 1197786)

Anno accademico: 2022-2023

Indice

Introduzione	5
Capitolo 1	7
Bambini e natura tra passato e presente	7
Un legame di vecchia data	7
Bambini e natura nel Terzo Millennio.....	13
Capitolo 2	21
Orticoltura come pratica sociale	21
Una prima definizione di orticoltura	21
Orticoltura e qualità della vita	23
L'ambiente: il terreno ideale per coltivare pratiche sociali	26
Orticoltura come innovazione sociale	29
Coltivare in città: dagli orti urbani agli orti scolastici	32
Orticoltura urbana: storia e diffusione	32
L'orticoltura urbana nel sistema educativo.....	36
Quale concezione di natura?	38
Natura e uomo: un rapporto ambivalente.....	41
Capitolo 3	45
Orticoltura come pratica didattica	45
Storia degli orti scolastici	45
Orto scolastico: definizioni e obiettivi formativi	49
Esempi di progetti di orticoltura didattica	51
"Orto In Condotta" di Slow Food.....	52
"L'orto a scuola"	54
"Piantiamo la Scuola"	56
Considerazioni finali	59
Capitolo 4	60
Il progetto "Piantando s'impara"	60
Descrizione del progetto	60
Orticoltura: chiarimenti concettuali e paradigmi di riferimento	61
Il contesto di realizzazione	65
La valenza formativa sul piano didattico e sociale.....	66
Riferimenti alle Indicazioni Nazionali.....	68
Riferimenti alle Competenze Chiave europee	69
Il disegno di ricerca	71
Strumenti di raccolta dati.....	72
Realizzazione del progetto	73
Fase 1: incontro con l'agricoltore	73
Fase 2: presentazione del progetto e raccolta dati iniziali	74
Fase 3: preparazione dell'orto	74
Fase 4: la semina di spinaci e cipollotti	75
Fase 5: realizzazione dell'angolo degli odori	77

Fase 6: la semina di insalata, fava e fragole	78
Fase 7: prendersi cura dell'orto per educare alla responsabilità.....	79
Fase 8: la raccolta e consumazione degli ortaggi.....	80
Fase 9: conclusione del progetto e raccolta dati finali	81
Analisi dei dati	84
Gruppo Sperimentale – Scuola dell’infanzia “San Domenico Savio” di Codigoro.....	85
Gruppo di controllo – Scuola dell’infanzia “Gregnanin” di Adria	96
Conclusioni.....	103
Bibliografia.....	106

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Professor Giorgio Osti, docente relatore di questa tesi di laurea, per la disponibilità e cortesia avuta nei miei confronti.

Un ringraziamento particolare anche ai miei genitori e a tutte le persone a me più care che mi hanno sempre sostenuto attraverso la loro vicinanza e fiducia, permettendomi di raggiungere questo traguardo.

Un pensiero va anche ai docenti della scuola dell'infanzia San Domenico Savio di Codigoro che si sono offerti di ospitare il mio progetto personale di tesi.

Introduzione

Questo progetto di tesi rappresenta la conclusione della mia esperienza universitaria presso il corso di laurea magistrale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria, abilitante alla professione docente nel primo ciclo di istruzione. La scelta del tema dell'ambito d'indagine è stata ponderata sostanzialmente da due motivazioni principali: una di carattere personale, in quanto l'argomento trattato è connotato affettivamente dal sottoscritto, e una di carattere sociale, avente scopo di riflettere su reali problematiche sociali odierne, in primis il distacco dei bambini dal mondo naturale, con le conseguenti ricadute didattiche. Prima di addentrarmi a trattare il fulcro della tesi, ci tengo a fare una sintetica premessa sul mio vissuto infantile. Il contatto con la natura ha da sempre permeato la mia giovinezza dal momento che intere giornate chiuso in casa a giocare col telefono o playstation erano per me inimmaginabili, oltre che essere vietate dai miei genitori. Essi da sempre adottarono un modello educativo che prevedesse lunghe esperienze all'aria aperta, caratterizzate da attività di giardinaggio, orticoltura e allevamento di piccoli animali domestici. Alla decisione di incentrare la mia ricerca sull'orticoltura scolastica, sono riaffiorati tutti quei bellissimi ricordi del mio passato, associati a sentimenti di armonia e serenità, nel periodo da me considerato come il più felice della mia vita. Come appena anticipato, questo elaborato prenderà in esame come il rapporto con la natura sia cambiato nel tempo, arrivando alla situazione odierna che vede i bambini completamente dissociati da essa, costretti a vivere una vita sedentaria, solitaria e frenetica, che di certo non è congrua alle loro effettive esigenze, poiché tra le cose di cui sentono maggiore necessità, si annoverano quelle che non si possono comprare, come gli elementi naturali (Louv, 2006). Chiaramente i bambini di oggi non hanno nessuna colpa in tutto questo, poiché l'estraniamento dalla natura è frutto di una scelta dei genitori, e questo fa capire come un percorso di sensibilizzazione ambientale sia sempre più necessario per rispondere al meglio alle richieste educative attuali, ma soprattutto per spezzare questo circolo vizioso e ricostruire quel contatto ormai spezzato col mondo naturale. Quanto sto affermando, non è certamente un pensiero personale ed in controtendenza, ma altresì supportato da innumerevoli autori del passato più che

affermati. La necessità di un'educazione naturale la ritroviamo già nel XVIII secolo con l'Emilio di Jean Jacques Rousseau e successivamente tanti altri autori si sono soffermati su tale questione. Basti pensare a Pestalozzi, il quale realizzò una scuola all'interno della sua tenuta agraria, integrando dunque una formazione teorica con una agricola oppure al Kindergarten di Fröebel che addirittura istituì la figura della "maestra giardiniera". Poi con l'attivismo, fondato da Dewey, si diede un'enorme importanza all'apprendimento diretto tramite l'esperienza concreta tanto che già ad inizio Novecento, la più famosa attivista italiana Maria Montessori, cercò di sanare quella falla tra uomo e natura promuovendo nelle sue Case dei Bambini una moltitudine di attività didattiche a stretto contatto col mondo naturale. Contemporaneamente, anche le sorelle Agazzi, nella loro scuola materna di Mompiano introdussero a livello curricolare esperienze di giardinaggio e allevamento di piccoli animali da cortile. Infine, il famoso psicologo Gardner, inserì nella sua teoria delle intelligenze multiple anche quella naturalistica. Nel primo capitolo proporrò dunque una riflessione teorica sull'evoluzione del rapporto tra bambini e natura nel tempo, ripercorrendo i diversi approcci pedagogici in materia, nonché l'originarsi di ciò che Louv definirebbe "disturbo da deficit di natura¹". Nel secondo capitolo affronterò nel dettaglio il tema dell'orticoltura urbana, la sua storia e la sua evoluzione nel tempo, instaurando un confronto tra la società del passato e quella odierna, per capire quali motivazioni hanno prodotto questo fenomeno ed evidenziandone il contributo sociale, nonché giustificandone la valenza formativa. L'obiettivo sarà quindi quello di cogliere come il contatto con la natura migliori non solo l'individuo preso nella sua singolarità, ma l'intera collettività, e di come un'esperienza di orticoltura possa trasformarsi, oltre che in un'occasione formativa, anche in un'opportunità di interazione sociale positiva. Verranno analizzati esempi di orticoltura urbana, conservandone obiettivi e traguardi, per poi riproporli adattandoli al contesto scolastico nel quale verrà realizzato un orto. Ragion per cui, il terzo capitolo si focalizzerà interamente sul ruolo didattico delle esperienze di orticoltura, e di come siano state proposte a livello curricolare nel corso dell'ultimo

¹ Traduzione italiana dall'inglese "Nature Deficit Disorder".

secolo. Il quarto capitolo riguarderà infine il progetto “Piantando s’impara”, ossia l’esperienza di orticoltura proposta dal sottoscritto in una classe di scuola dell’infanzia, con particolare attenzione allo sviluppo di quella competenza naturalistica già citata poc’anzi da Gardner nonché di pratiche sociali di collaborazione. Verrà proposto poi un confronto tra le competenze acquisite dalla classe sperimentale rispetto a quella di controllo, al fine di rilevare il contributo formativo e sociale del progetto.

Capitolo 1

Bambini e natura tra passato e presente

Un legame di vecchia data

L’ambiente di vita dei bambini è da sempre stato permeato da esperienze a contatto con la natura e, anche se oggi tutto questo appare impensabile, nei secoli scorsi moltissimi autori, soprattutto pedagogisti, si sono soffermati sul rapporto intrinseco tra bambini e ambiente naturale. Solo negli ultimi anni si sta verificando questo repentino allontanamento da parte dei giovani, che nessuna fra le vecchie generazioni si sarebbe aspettata: oggigiorno pare ormai evidente la profonda frattura che intercorre tra bambini e natura; basti pensare alla relativa rarità di esperienze “al naturale” vissute dalle nuove generazioni, quali passeggiate nei boschi, escursioni in collina o montagna e contatti con animali. Molti bambini neanche hanno mai visto una mucca, un cavallo, un maiale o altri animali da allevamento che invece ritrovano sempre sui libri e nei cartoni animati, al punto da convincersi che la loro reale dimensione sia davvero coincidente con quella osservata sulle pagine o nel piccolo schermo. Con questo non si sta di certo affermando che non conoscano la natura, al contrario, probabilmente con la tecnologia di oggi sono in grado di avere addirittura più informazioni di noi adulti, ma non ne hanno esperienza diretta, e dunque diviene legittimo porsi questa domanda: “come faranno a proteggere e sensibilizzare il pianeta, soprattutto in

questo momento di continue crisi ambientali, se la loro conoscenza del mondo è puramente astratta?”. Al riguardo, sempre Louv afferma:

...Oggi molto probabilmente un ragazzo sarebbe in grado di sciorinare una serie di informazioni sulla foresta pluviale amazzonica, ma non saprebbe dire quando è stata l'ultima volta che ha esplorato un bosco da solo o si è sdraiato in un campo ad ascoltare il rumore del vento o a guardare le nuvole in viaggio. (Louv, 2006, p.22)

In relazione a quanto appena enunciato, nel suo libro “L'ultimo bambino dei boschi” da cui è tratta questa citazione, afferma inoltre che la natura si è ormai ridotta ad una rappresentazione astratta della realtà, nonché concepita come qualcosa da guardare e consumare (Louv, 2006).

Ritornando al nostro excursus pedagogico, il primo autore ad evidenziare la necessità di contatto con la natura è stato Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) che parlava per l'appunto di “educazione naturale”. Il tutto è contenuto nel suo saggio “Emilio o dell'educazione”, nel quale proponeva un percorso educativo che sapesse estraniare l'individuo dalla società, e da tutti gli insegnamenti corrotti da essa derivanti, a scapito di una “*full immersion*” nella natura, ritenuta più coerente con lo sviluppo naturale del soggetto, nonché maestra infallibile. La sua filosofia può essere riassunta in questa sua massima “Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura; in breve, lo renderete curioso; ma per nutrire la sua curiosità non affrettatevi mai a soddisfarla. Ponete le questioni alla sua portata e lasciate che sia lui a risolverle”. (Rousseau, 1762, cit. Oliverio, Oliverio Ferraris, 2011, p. 22)”. I bambini fin da appena nati appaiono fortemente interessati all'esplorazione del mondo circostante, per cui è importante che l'adulto non limiti la sua iniziativa di avanscoperta, in quanto:

...È così che egli impara a sentire il calore, il freddo, la durezza, la mollezza, il peso, la leggerezza dei corpi, a giudicare dalla loro grandezza, dalla loro forma e di tutte le altre loro qualità sensibili, guardando, palpeggiando, ascoltando e

soprattutto confrontando la vista con il tatto e valutando a occhio la sensazione che produrranno sotto le sue dita. (ibidem).

Molto importanti sono anche gli insegnamenti etici che la natura insegna al bambino, in quanto lo stato di natura è l'unico realmente capace a far maturare in lui il concetto di uguaglianza e libertà, contrariamente a quanto avviene allo stato di cultura, ragion per cui, egli promosse un netto distacco dalla società. Il pensiero di Rousseau si può riassumere con un'impostazione educativa incentrata sulle nozioni pratiche anziché quelle astratte, diversamente da quanto sta accadendo oggi. Il suo pensiero pedagogico ebbe parecchio seguito nei circoli culturali dell'epoca, ed alcuni suoi ammiratori, tra cui Fredrich Fröebel (1782-1852) non esitarono a mettere in pratica i suoi insegnamenti fondando delle scuole che potessero fare del contatto con la natura il motore primario dell'educazione. Egli creò così il suo primo Kindergarten, equivalente all'odierna scuola dell'infanzia, a Blankenburg nel 1840. I giardini d'infanzia erano strutture scolastiche gestite da maestre-giardiniere, che coordinavano le attività incentrate sulla coltivazione di piante, su uno stretto contatto con gli elementi naturali e su momenti ludici. Il pedagogista si assicurò inoltre che ogni alunno potesse disporre di un suo pezzo di terra personale, poiché coltivare delle piante incoraggiava i bambini a crescere in modo armonioso con la natura, sviluppandone anche il senso di responsabilità (Oliverio, Oliverio, 2011). Fröebel maturò inoltre una nuova concezione del bambino, abbandonando una visione prettamente assistenziale tipica dell'epoca, paragonandolo invece ad una pianta, e che, come tale, necessitasse di crescere in piena libertà, senza imposizioni da parte dell'educatore, ideologia che riprenderà poi anche la Montessori. Da qui si può dedurre come la figura dell'insegnante debba fare da intermediario tra bambino e natura, ed è proprio da questa relazione che il bambino potrà ricavare insegnamenti sul rispetto per gli altri nonché dell'ambiente circostante. Altra autorevole figura sicuramente da citare, è quella di Maria Montessori (1870-1952), fondatrice delle Case dei Bambini, che, analogamente ai Kindergarten di Fröebel, proponevano una miriade di attività all'aria aperta, incentrate sull'osservazione della natura e allevamento di piccoli animali, promuovendo simultaneamente sia lo sviluppo fisico che le conoscenze approfondite sui prodotti dell'orto per uso

alimentare dei bambini stessi. Siamo ad inizio Novecento e già allora la Montessori percepì un forte distacco tra bambini e natura, affermando che una conoscenza puramente astratta degli elementi naturali non era sufficiente, per cui era fondamentale farne esperienza diretta, cosa peraltro ben gradita ai bambini, in quanto “sono profondamente contenti di agire. Essi desiderano mettere in diretto rapporto la loro attività con i prodotti della natura”. (Montessori, 1966, cit. Oliverio, Oliverio Ferraris, 2011, p.28). Le esperienze di cui parla la pedagoga hanno il fine di far emergere quel senso di appagamento che si prova quando il proprio lavoro costante contribuisce alla nascita di nuova vita, poiché si riassume nell’obiettivo finale a cui aspira l’intera attività svolta, per cui:

Il lavoro più grato ai bambini non è quello della semina, ma piuttosto quello del raccolto: lavoro, come si sa, non meno intenso dell’altro. È il raccolto che, si può dire, intensifica l’interesse nella semina. Chi più sperimentò il raccolto, più proverà il fascino occulto del seminare. (ibidem).

La Montessori critica quell’atteggiamento, tipico degli adulti, di eccessiva iperprotezione verso i propri figli fautore di un distacco dalla natura, questo perché, secondo l’autrice “la natura, in verità, fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l’aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi quanto l’incendio” (Montessori, 2017, p.74). Nonostante sia passato più di un secolo dalle prime preoccupazioni della pedagoga circa il distacco dei bambini dal mondo naturale, non solo le sue rimostranze sono state trascurate ma la situazione attuale è persino più critica di quella iniziale. Tutto questo fa molto riflettere sull’incapacità di molti genitori nonché del sistema scolastico di cogliere le reali esigenze del mondo infantile, e di quanto siano di fondamentale importanza percorsi di sensibilizzazione ambientale nelle scuole. Nella realtà attuale, seppur presenti progetti di educazione ambientale in ambito scolastico, pare mancare un approccio educativo sistematico e generalizzato, in quanto molti di essi continuano ad essere finanziati da associazioni cittadine e solo parzialmente da fondi pubblici. Un altro importante autore, fondatore peraltro della stessa corrente pedagogica cui faceva parte anche

la Montessori, è Dewey. Egli è il precursore del Movimento per le Scuole Nuove diffusosi a fine Ottocento negli Stati Uniti per poi giungere anche in Europa. Qui, le scuole afferenti a tale corrente vennero definite da Ferrière "attive", che diedero il nome poi all'intero movimento, ossia "attivismo", riconoscendo nel processo educativo due forme distinte di esperienze: quelle primarie, ricavate da un approccio diretto alla conoscenza e quelle secondarie, frutto invece di un approccio indiretto. Secondo il pedagogista, l'alunno non deve ricoprire un ruolo passivo, ma, piuttosto, interagire con il mondo circostante, lavorando direttamente su di esso. Come la Montessori, anche Dewey aveva colto le medesime problematiche sociali, denunciando una realtà sempre più incentrata sulla tecnologia, a scapito della perdita delle esperienze primarie non fruibili in prima persona. In sostanza, rilevò come le esperienze secondarie (quali la televisione), stessero prendendo il posto di quelle primarie, con tutto ciò che ne conseguiva, in primis l'impoverimento dell'animo nonché minore capacità di adattamento dell'individuo all'età adulta, che produce a sua volta una spersonalizzazione della vita umana (Oliverio, Oliverio, 2011). Ritornando nella penisola italiana, Maria Montessori non fu l'unica a proporre pedagogie innovative di stampo naturalista, ma, nello stesso periodo un importante contributo venne fornito anche dalle Sorelle Agazzi, Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945), alle quali si deve l'introduzione della denominazione Scuola Materna nel nostro Paese per indicare l'attuale scuola dell'infanzia, dicitura peraltro utilizzata anche ai giorni nostri, seppur obsoleta. Esse realizzarono una scuola per bambini dai 3 ai 6 anni a Mompiano, in provincia di Brescia, che risultò estremamente innovativa rispetto al modello didattico vigente nelle scuole tradizionali, introducendo lezioni più corte e aggiungendo ai canonici arredi di classe come lavagne e libri anche utensili da giardinaggio. Anche in questo caso, il giardino è il vero padrone del curriculum educativo, impiegando i bambini in piacevoli attività all'aria aperta educandoli al tempo stesso alla responsabilità, premiata con la soddisfazione nel veder crescere i fiori e ortaggi prodotti dal loro impegno.

Se da un lato queste sperimentazioni pedagogiche hanno dimostrato una maggiore qualità dell'insegnamento rispetto alla scuola tradizionale, anche a livello scientifico è stata data più rilevanza ad un'educazione "al naturale". In tal caso, l'importanza della natura in educazione viene evidenziata dal professore di Harvard

Howard Gardner, già autore della Teoria delle Intelligenze Multiple. Nel 1983 ipotizzò infatti l'esistenza di sette differenti tipi di intelligenza che caratterizzano la mente umana: linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, cinestetica, intrapersonale, interpersonale, aggiungendo poi negli anni '90 anche quella esistenziale e naturalistica (Louv, 2006). Quest'ultima può essere infatti definita come:

...la capacità umana di riconoscere piante, animali, e altre parti dell'ambiente naturale, come le nuvole o le rocce. Tutti siamo in grado di farlo. Alcuni bambini (veri e propri esperti di dinosauri) e molti adulti (cacciatori, botanici e anatomisti) eccellono in questo campo. Anche se questa abilità si è indubbiamente evoluta, portando all'analisi delle specie naturali degli elementi, credo che essa sia stata in qualche modo dirottata e spinta a indagare il mondo degli oggetti creati dall'uomo. Siamo bravissimi, per esempio, a distinguere tra automobili, scarpe da ginnastica e gioielli, mentre i nostri antenati dovevano essere in grado di riconoscere gli animali carnivori, i serpenti velenosi e i funghi commestibili. (Louve, 2006, p.68)

Naturalmente l'intelligenza naturalistica per svilupparsi necessita di uno stretto contatto con la natura e, non a caso, è stata riscontrata in persone amanti del giardinaggio e dell'allevamento di animali domestici. Ci appare dunque scontato che per far sviluppare questo tipo di intelligenza ai bambini, occorra predisporre per loro un articolato mosaico di esperienze a contatto col mondo naturale. Gli autori appena citati, testimoniano quanto tale argomento fosse importante anche in passato. In Italia, a livello bibliografico, questo tema è stato affrontato da diversi autori contemporanei, tra i quali possiamo annoverare Albertina Oliverio e Anna Oliverio Ferraris ("A piedi nudi nel verde", 2011), Francesco Tonucci ("La città dei bambini", 2005), Gianfranco Zavalloni ("La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta", 2012), Malavasi Laura ("L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia", 2019).

Bambini e natura nel Terzo Millennio

Alcuni studi condotti dalla rivista *"In a Bottle"*, durante la Giornata Mondiale dell'Alimentazione e pubblicati in un articolo² del 20 Novembre 2013, è stato rilevato che circa un bambino su due non conosce l'origine degli alimenti. Per fornire una visione a 360 gradi della ricerca, riporto integralmente quanto emerso:

Un bambino su 2 bocciato in alimentazione e idratazione

Il formaggio ha i buchi, le verdure sono surgelate e i legumi servono per giocare a tombola. La stragrande maggioranza dei bambini non conosce l'origine di ciò che mangia e secondo le mamme l'immagine dei vari alimenti è mediata dalla loro fantasia

Le verdure? Vengono raccolte dagli alberi (16%). La dieta mediterranea si chiama così perché la segue chi abita sulle sponde del mar Mediterraneo (14%). Le uova? Crescono sui bancali del supermercato (19%) e sono di cioccolato (18%). È quello che si sentono rispondere le mamme dai loro figli, - bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni - che dimostrano di saperne poco o nulla dell'origine e della natura di prodotti alimentari e acqua.

WOA (Web Opinion Analysis) su circa 1.400 mamme tra i 20 e i 45 anni attraverso un monitoraggio online - su principali social network, blog, forum e community a loro dedicate - per capire quanto i loro figli - in età compresa tra i 5 e gli 11 anni - ne sanno di sana alimentazione.

Quanto i bambini conoscono gli elementi basilari per un'alimentazione sana e nutriente? Parlando di formaggio, secondo il 24% delle mamme i loro figli ritengono che "è il cibo preferito dei topi", il 19% che "nasce nel banco frigo del supermercato" e per il 14% "ha i buchi". Anche sulle uova le osservazioni sono strampalate: per il 43% "le fanno nascere le galline", altri pensano che dentro "hanno la sorpresa e sono di cioccolato" (18%), mentre il 19% delle mamme si sente rispondere dai loro figli che "crescono al supermercato e sono colorate". Stessa sorte è toccata ai legumi: il 27% delle mamme dice che i loro figli li

² Articolo pubblicato nel sito <https://www.inabottle.it/it/news/un-bambino-su-2-bocciato-alimentazione-e-idratazione>, ultima consultazione Aprile 28, 2023.

mangiano quando le fanno arrabbiare, mentre ci sono bambini che pensano che “sono semini da cui nascono piante” (14%). Non mancano poi quelli che “li associano al gioco della tombola” (23%) o a cui “fanno schifo” (17%).

E cosa pensano invece delle verdure? Le mamme dicono che sono bocciate senza speranza. Per il 47% dei loro figli “hanno un pessimo sapore” mentre per uno su 2 (52%) “puzzano”. Per il 16% poi “nascono dagli alberi” mentre per il 23% “sono quelle surgelate” che si trovano nei supermercati. Banchi frigo che per i bambini danno i natali anche ai pesci, come afferma il 22% delle mamme. C’è poi chi pensa che essi “vivono nelle pescherie” (13%) e “negli acquari” (19%), mentre per uno su 4 (26%) “diventano poi a forma di bastoncino”. Suscita ilarità anche l’idea che si sono fatti della dieta mediterranea: secondo il 56% delle mamme i loro figli pensano che “è quella che fanno i grandi per dimagrire”; il 32% la associa al “non mangiare per non ingrassare”, mentre 6 su 10 (61%) pensano che “viene fatta mangiando cose schifose”. C’è infine chi (14%) afferma che è tipica di coloro che abitano nel Mar Mediterraneo.

Il quadro che emerge è a dir poco preoccupante, e risale già a 10 anni fa, soprattutto per quanto concerne l’incapacità di distinguere ciò che è artificiale da ciò che è invece naturale, e a questo punto sorge spontanea una domanda: qual è la causa dell’allontanamento dei bambini dalla natura? Al quesito non si può rispondere in maniera univoca, ma prendendo in esame una serie di cause e concause, per cui diremo che l’eziologia è multifattoriale. Prima di tutto è fondamentale riflettere su come le città si siano trasformate negli ultimi anni; se l’ambiente antropico per antonomasia ha da sempre tolto verde per sostituirlo con cemento, al che non sarebbe certo una novità che i bambini di città siano chiaramente meno abituati alla natura rispetto ai coetanei risidenti in periferia, occorre rilevare che la situazione odierna è andata scemando. Oggigiorno non è più usuale giocare all’aria aperta negli spazi pubblici riducendo la vita del bambino unicamente negli spazi interni, poiché le piazze e strade sono ormai invase dal traffico e dallo smog, gli spazi pubblici sono diventati pericolosi e, i nuovi quartieri sono stati costruiti a misura di adulto e non di bambino (Oliverio, Oliverio, 2011). Insomma, la progettazione urbanistica tiene conto unicamente delle esigenze antropiche degli adulti, trascurando l’effetto deleterio che tutto questo esercita sulla

crescita dei bambini, che risulta quindi poco armoniosa e deficitaria. Tuttavia, negli ultimi anni, si è osservata una ripresa delle iniziative di riqualificazione degli spazi pubblici, attraverso la realizzazione di orti urbani e spazi d'innovazione sociale, di cui parlerò nel capitolo dedicato, con l'obiettivo di soddisfare queste esigenze per troppo tempo inascoltate. La nostra ricerca eziologica prosegue prendendo in esame un'altra causa del progressivo distacco dei giovani dalla natura, ma questa volta non ha nulla a che fare con l'urbanistica, bensì con lo stile di vita. È sufficiente anche solo una parziale e superficiale osservazione di un qualsiasi studente del primo ciclo di istruzione per rendersi conto che i bambini di oggi sono esacerbatissimi dall'assenza di tempo libero:

Se sommiamo i due rientri pomeridiani a scuola previsti dai moduli, la probabile lezione di catechismo, due o tre attività "volontarie" e i compiti, i pomeriggi del bambino sono tutti compromessi. Rimane una fascia di un'oretta prima di cena e questa di solito se la prende a televisione. (Tonucci, 2005 p.53).

Questo stile di vita frenetico è stato denunciato, peraltro, anche dalla canzone dello Zecchino D'oro intitolata "Le tagliatelle di nonna Pina":

"...oltre la scuola cento cose devo fare, inglese, pallavolo e perfino latin- dance e a fine settimana non ne posso proprio più [...] la situazione è grave ed anche i miei amici sono tutti un po' stressati per il troppo lavorar [...] Vogliamo star con mamma e papà, ma intanto mi hanno iscritto anche a un corso di kung-fu sfruttando l'ora buca fra chitarra e ciclo-cross, è veramente troppo, io non ce la faccio più...³"

La società contemporanea è vittima di una criminalizzazione dell'ozio, come se fosse qualcosa di peccaminoso, da evitare categoricamente, che spinge i genitori ad impiegare il tempo "senza altri impegni" dei figli in attività extra, rendendo il loro

³ Le Tagliatelle di nonna Pina è un brano del 2003, nonché vincitore del 46° Zecchino d'Oro, scritto da G. Gualandi

tenore di vita stressante. Al contrario, i bambini necessitano invece di tempo libero, perché è proprio nei momenti in cui sono svincolati da ogni sorta di impegno che possono giocare liberamente, socializzare e sentirsi artefici di ciò che fanno, per cui bisognerebbe legittimare una sensibilizzazione dell'ozio, o come direbbe lo scrittore e attivista Gianfranco Zavalloni⁴ "diritto all'ozio". Egli è stato, oltre che docente, dirigente scolastico e pedagogista, anche autore del manifesto "i diritti naturali di bimbi e bimbe", riportato dalla rivista Azione Educativa del 27 giugno 2021, in cui afferma che:

Siamo in un momento della storia umana in cui tutto è programmato, curricolato, informatizzato. I bambini hanno praticamente la settimana programmata dalle loro famiglie o dalla scuola. Non c'è spazio per l'imprevisto. Non c'è, da parte dei bambini e delle bambine, la possibilità di qualcosa di autogestito, di giocare da soli. C'è bisogno di un tempo in cui i bambini siano soli, in cui imparino a "vivere il sistema delle regole", imparando da soli a gestire i piccoli conflitti. E questo senza la presenza eccessiva degli adulti. È solo così che si diventa adulti sani (<https://www.azioneeducativa.com/1-il-diritto-allozio/>, ultima consultazione Aprile 28, 2023)

Il tempo libero diventa fondamentale per ritagliarsi momenti di esperienza all'aria aperta e a contatto con la natura, ma per fare ciò è necessario sia avere adeguati spazi verdi, ricollegandoci dunque alla riflessione sulla struttura urbana, che all'approccio genitoriale. Riguardo a quest'ultimo, per sensibilizzare i genitori all'importanza della dimensione esperienziale infantile, Louv consiglia di far cambiare loro il modo in cui concepire il tempo che i figli passano a giocare all'aria aperta: non più come svago ma bensì come tempo necessario per il loro benessere (idem, 2006).

Come è stato accennato poco prima, l'ambiente antropico si è trasformato non solo nella sua struttura ma anche nella sua natura, diventando più insidioso,

⁴ Zavalloni è stato insegnante di scuola dell'infanzia e successivamente dirigente scolastico a Forlì-Cesena nonché scrittore di libri di pedagogia

soprattutto per i bambini, stimolando una maggiore protezione da parte dei genitori. Di conseguenza, alle generazioni più giovani è impedito di esplorare liberamente il territorio in cui vivono, rimanendo legati al focolare domestico (o comunque ad altri ambienti protetti nei quali vengono inseriti) in una sorta di prigione dorata. Questo sentimento genitoriale non è certo una novità, e basti pensare che già la Montessori ad inizio Novecento ne parlava, ma chiaramente, la società di oggi non è più quella di una volta: la sensibilità ai rischi è notevolmente aumentata, e ci risulta sempre più difficile vivere in società senza un sentimento di pericolo, vittime anche delle continue notizie di cronaca nera veicolate dai mass media. Tuttavia, questo atteggiamento è da considerarsi disfunzionale, come affermano numerosi psicologi, proponendo una metafora tanto espressiva quanto realisticamente veritiera:

Immaginiamo di adottare un passerotto appena nato, di allevarlo in casa, di procurargli il cibo e di coccolarlo spesso. Il simpatico animale si abituerà a vivere nella nostra abitazione e in nostra presenza. Ora immaginiamo, dopo tre anni di liberarlo in un bosco. Cosa capiterà al nostro amico? Probabilmente ci cercherà disperatamente e tenterà di ritornare nel posto in cui viveva. Senza dubbio avrà parecchie difficoltà a sopravvivere, trovare il cibo ed evitare di diventare lui stesso cibo per i gatti. Rischierà di morire perché nel corso dei suoi primi anni di vita non ha fatto esperienza di ambienti diversi e potenzialmente pericolosi. (<https://www.psicologo.torino.it/index.php/la-trappola-dell-iperprotezione-1d-parte> , ultima consultazione Aprile 28, 2023)

È evidente come la società sia un notevole ostacolo allo sviluppo armonioso dei bambini, che necessitano di uno spazio aperto, libero e incontrollato quale la natura, dove possano sperimentare ogni sorta di attività esplorativa, incluse quelle considerate ipoteticamente “pericolose” dagli adulti, come sbucciarsi le ginocchia, sporcarsi, graffiarsi o essere punti da insetti, poiché anche queste, nella loro imperfezione, sono occasioni di crescita. Un’eccessiva sensibilità al rischio maturata dai genitori genera così ripercussioni anche sulla qualità dello sviluppo del figlio, disincentivando peraltro in lui quella naturale indole esplorativa che tutti i bambini

possiedono fin dalla nascita. Un altro fatto da prendere in considerazione, verso il quale già Dewey all'epoca si era mostrato contrariato, è quello dell'avvento incontrastato della tecnologia digitale. Timore che, se già nel Novecento era comprensibile, oggi a maggior ragione è diventato un problema. Le ultime generazioni sono infatti cresciute circondate da smartphone, tablet, app e internet, per cui, proprio per il loro stile di vita indissolubilmente tecnologico, vengono definiti nativi digitali⁵. Sebbene possa sembrare uno scenario destabilizzante, si può realmente osservare quanto i bambini siano addirittura più propensi ad imparare ad usare i giochi sul telefono prima di allacciarsi le scarpe o andare in bici. I nativi digitali provano così un senso di smarrimento quando si trovano in un ambiente naturale, perché lo avvertono come qualcosa di estraneo a quanto sono solitamente abituati, e allo stesso modo, sono carenti di curiosità ad esplorarlo poiché tutte le informazioni riguardo ad esso possono essere tranquillamente reperite da internet, stando sul divano. Iconico esempio potrebbe essere il tredicenne di oggi che conosce più informazioni sulla foresta amazzonica che sul boschetto vicino a casa. Tuttavia, è fondamentale ricordare che la conoscenza indiretta fornita dai dispositivi digitali non arriverà mai a sostituire in pieno la conoscenza diretta dell'esperienza, poiché nessun ambiente elettronico riesce a coinvolgere tutti i sensi, e, non a caso, la Microsoft non è ancora riuscita a riprodurre il codice della natura (Louv, 2006). In sintesi, a livello formativo, è necessaria una modalità di apprendimento che coinvolga l'esperienza diretta, e questo vale anche per l'ambiente scolastico, nel quale certamente la tecnologia ha incrementato l'efficacia delle dinamiche educative, ma non deve dimenticarsi di predisporre attività all'aria aperta, che siano uscite sul territorio o progetti di orticoltura. L'importanza di tali esperienze viene riportata anche nelle Indicazioni Nazionali a partire dal 2007, e ripresa poi anche in quelle del 2012, secondo cui:

⁵ Nativo digitale: loc. s.le m. Chi è abituato fin da giovane o giovanissimo a utilizzare le tecnologie digitali, essendo nato nell'era della rete e di internet (tratto da Vocabolario Treccani in Neologismi)

L'apprendimento avviene attraverso l'esperienza, l'esplorazione, i rapporti tra i bambini, con la natura, gli oggetti, l'arte, il territorio e le sue tradizioni, attraverso la rielaborazione individuale e collettiva delle esperienze e attraverso attività ludiche (https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione Aprile 28, 2023)

Non da ultimo, la Convenzione Europea sul paesaggio prevede che ciascun stato membro s'impegno a promuovere "insegnamenti scolastici...che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione" [Consiglio d'Europa (2000). *Convenzione europea sul paesaggio*. Ultima consultazione April 9, 2023, da <https://www.regione.abruzzo.it/pianoPaesisticoReg/docs/normativa/ConvenzioneEuropeaPaesaggio.pdf>]

Il rischio maggiore di uno stile educativo povero di esperienze a diretto contatto con la natura è quello di favorire l'insorgere del Disturbo da Deficit di Natura (Louv, 2005). Non si tratta chiaramente di qualcosa di patologico bensì di un disturbo endemico della moderna società contemporanea, nella quale i bambini, si ritrovano a passare gran parte del loro tempo seduti, a scuola, davanti a un tablet, a un telefono o alla televisione. Le principali conseguenze sono un peggioramento della qualità di vita correlati ad un aumento dei livelli di stress, con relativo calo della concentrazione e dei livelli di socializzazione. Sempre Louv ritiene inoltre che sussista una correlazione tra il rapporto deficitario con la natura e l'ADHD⁶, citando una ricerca compiuta dallo Human-Environment Research Laboratory dell'Università dell'Illinois, secondo cui un'esposizione quotidiana agli ambienti naturali apporti una diminuzione dei sintomi del deficit di attenzione; in caso contrario, non si riscontrerà alcun miglioramento.

⁶ ADHD sta per Attention Deficit Hyperactivity Disorder, in italiano Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività

Quanto ipotizzato dal pedagogo e scrittore statunitense non fu tuttavia esente da critiche sia di tipo teorico che pratico. Da un punto di vista teorico, vennero sollevate perplessità riguardo all'esistenza stessa di un deficit di questo tipo, ricollegandosi peraltro il concetto di natura ad un'idea sociale costruita, piuttosto che un qualcosa di intrinsecamente buono per la nostra salute. In questo senso, il deficit di natura potrebbe essere visto come un'invocazione per il ritorno ad uno stato di natura utopico e dunque senza alcun fondamento concreto. Altre critiche derivarono dall'assenza di un vero e proprio procedimento capace di misurarlo in modo sufficientemente oggettivo, alludendo alla presenza di troppe variabili capaci di interpersi tra la natura e la salute umana. Da un punto di vista pratico invece, le critiche si concentrano essenzialmente sull'effettiva fattibilità, da parte di molte persone, di raggiungere i parchi, anche qualora aumentassero, in quanto impossibilitate a raggiungerli, nonché il costo economico per mantenerli, non sempre sostenibile dagli enti locali. Da qui si può dedurre che, per quanto la necessità di più aree verdi sia più che assodata, ciò che ne limiterebbe la realizzazione sarebbe la mancanza di denaro, tempo e risorse.

Infine, fu sollevata la questione dell'impatto effettivo che il contatto con la natura potesse avere sulla salute umana, in quanto ad oggi la presenza di questo deficit non sia ancora stato riconosciuto dalla comunità scientifica. Tuttavia, a partire dal 2018, l'Istituto Superiore di Sanità (Iss) ha fatto partire per la prima volta in Italia un corso di formazione per medici, pediatri e operatori sanitari proprio sull'importanza della natura per garantire una buona salute, chiamato "Natura è Benessere (NèB): dalla parte dei bambini", in cui viene descritto il deficit di natura con il supporto di molteplici ricerche scientifiche internazionali che ne comprovino la veridicità. Molto interessante è anche il contributo del filosofo e psicologo William James, che identificò due tipologie di attenzione coinvolte nel processo educativo, quella diretta e quella indiretta, in correlazione tra loro. La prima è implicata a scuola mentre la seconda è sollecitata dagli ambienti naturali, e definita fascinazione (idem, 1890). Questi studi furono il terreno fertile per quelli compiuti poi successivamente, nel 1989, dalla coppia di studiosi Stephen e Rachel Kaplan dell'Università del Michigan, che dimostrarono una netta correlazione tra i due tipi di attenzione, sostenendo che chi avesse avuto precedenti esperienze di attenzione

indiretta, a sua volta avrebbe potenziato quella diretta richiesta a scuola. Un affaticamento dell'attenzione diretta dovuto ad un suo esercizio eccessivo produce iperattività e deficit attentivi che possono essere attenuati in quegli ambienti naturali, in cui l'attenzione è automatica e non richiede alcuno sforzo dato l'elevato grado di fascinazione (Kaplan 1989, cit Clay, 2001) aggiunge Stephen Kaplan, intervistato dalla rivista *Monitor on Psychology*⁷. Questa riflessione sull'evolversi dell'articolato rapporto tra bambini e natura si conclude lasciando un messaggio molto chiaro: il contatto con gli ambienti naturali non sarà di certo la panacea di tutti i mali, ma risulta fondamentale per una crescita armoniosa capace di rinvigorire l'individuo sia a livello mentale che fisico, per cui non bisognerebbe essere mai sazi di esperienze all'aria aperta.

Capitolo 2

Orticoltura come pratica sociale

Una prima definizione di orticoltura

Questo capitolo analizzerà la rilevanza sociale delle esperienze di orticoltura che tuttavia necessita di una prima definizione concettuale. Essa identifica quel processo di "coltivazione degli ortaggi, con riguardo sia alle operazioni pratiche, sia ai metodi e alle norme da seguire per le semine, i trapianti, la rotazione ecc. sia alle cure e ai rimedi contro i vari danni che possono arrecare alle piante le malattie e gli insetti". Questa la definizione reperibile sul dizionario Treccani, dalla quale deriva "Ortista", dunque colui che si dedica a coltivare un orto⁸. Questo neologismo, ormai di uso comune, testimonia la continua crescita in Italia del fenomeno degli orti urbani, in particolar modo nelle grandi città come Roma, Milano, Torino e Bologna:

⁷ Rebecca A. Clay, *Green Is Good for You*, "Monitor on Psychology", 32, n. 4, aprile 2001

⁸ "ortista": s. m. e f. Chi si dedica a coltivare un orto (da Vocabolario Treccani in Neologismi)

da attività una volta considerata faticosa e logorante, oggi è diventata piacevole e divertente. In realtà, l'orticoltura è molto di più di una semplice pratica agricola, per cui sarebbe più corretto concepirla come "arte di coltivare ortaggi"⁹ (Bertoncini, 2014, p.22), definizione che trova riscontro con quella regolarmente in uso nel mondo anglosassone, secondo cui sarebbe "la coltivazione di un orto, frutteto, o vivaio o la coltivazione di fiori, frutta, ortaggi o piante ornamentali o la scienza e l'arte di coltivare queste piante"¹⁰. L'interesse è cresciuto non solo da parte dei privati cittadini, ma anche dai media, il cui numero di iniziative sull'argomento ormai spopola da anni, e tra queste annoveriamo anche progetti di stampo nazionale quali "Orti in Festival" e il "Festival degli orti" tenutosi rispettivamente a Monza e a Torino. L'obiettivo era il medesimo, ossia "diffondere una nuova cultura agricola, urbana ma non solo, e raccontare un ritorno alla terra della società contemporanea che produce non solo ortaggi ma anche energie immateriali, di solidarietà e condivisione" [Pasquali, M., (2014). Gli orti creativi vanno in città. Ultima consultazione Aprile 9, 2023, from <https://ilmanifesto.it/gli-orti-creativi-vanno-in-citta>]

A supporto di queste nuove tendenze, troviamo numerosi riscontri su internet, dove una delle più famose community di ortisti chiamata "Grow the planet", ha stimato che sono circa 18 milioni le persone che si affidano al web per cercare informazioni inerenti le pratiche di orticoltura. A questi dati si aggiungono quelli forniti da un'indagine di Coldiretti, secondo cui, nel 2011, un italiano su quattro si sia dedicato alla coltivazione di uno spazio verde, che sia esso sul balcone o in spazi comuni, mentre la regione più interessata da questo fenomeno sarebbe la Lombardia, con ben più di un milione di ortisti. Questi cambiamenti a loro volta sono correlati ad un mutamento sociale, per cui "si sta verificando un fenomeno che sta cambiando il paradigma della distinzione tra campagna, come luogo di produzione

⁹ Definizione coniata dallo scrittore Emilio Bertoncini, autore del libro *Orticoltura (eroica) urbana*, MdS Editore, 2014, Pisa.

¹⁰ Traduzione dall'inglese "the cultivation of a garden, orchard, or nursery; the cultivation of flowers, fruits, vegetables, or ornamental plants or the science and art of cultivating such plants" (<http://dictionary.reference.com/browse/horticulture>, ultima consultazione Aprile 28, 2023).

e città come luogo di consumo”, come dichiarato da Rem Koolhaas¹¹ in occasione della Biennale di Venezia del 2014.

Orticoltura e qualità della vita

Coltivare è una pratica che sviluppa autosufficienza e soddisfazione per il proprio lavoro svolto, in quanto:

essere autosufficienti significa ottenere un migliore tenore di vita, per un alimento fresco e buono, coltivato organicamente, per una buona vita in un ambiente piacevole, per la salute del corpo e la pace nell’animo che derivano da un’attività all’aria aperta e per la soddisfazione provata nello svolgere bene e con successo un lavoro difficile e complicato” (Seymour, 1984, p.7)

In questi ultimi tempi di crisi economica, molte famiglie potrebbero essere attratte dall’idea di creare un orto per aiutare il bilancio familiare, ottenendo così un risparmio che tuttavia, diventerebbe impercettibile considerando la spesa in termini di tempo e cure richiesti dalle piante. Il vero e proprio vantaggio risiede infatti nel miglioramento della qualità di vita associata all’attività di orticoltura. A testimonianza vi è il fatto che sia diventata pratica più che accreditata presso molte strutture ospedaliere, per aiutare malati terminali, disabili e malati psichiatrici, ritrovando nell’orto uno spazio dove mettersi in gioco e far emergere le proprie capacità. L’orto-terapia che ne deriva può essere riassunta da quattro parole chiave, identificate per la prima volta da Kaplan & Kaplan¹²:

¹¹ Remment Koolhaas conosciuto come Rem è un architetto, urbanista e saggista olandese, tra i più noti sulla scena internazionale. È professore di Architettura e Urbanistica presso la Graduate School of Design dell’Università di Harvard. Nel 2000 ha vinto il Premio Pritzker (informazioni tratte da https://it.wikipedia.org/wiki/Rem_Koolhaas)

¹² Teoria della Rigenerazione dell’Attenzione (ART) di Kaplan & Kaplan (1989) secondo cui una persona può recuperare una diminuita capacità di dirigere volontariamente l’attenzione quando sperimenta il “fascino”, una modalità di attenzione involontaria che non richiede sforzi e non ha limitazioni di capacità.

- *Being away*, ossia quel sentimento di evasione dalla vita quotidiana che ci pervade quando immersi in ambienti naturali;
- *Fascination*, già incontrato nel capitolo precedente, che allude a quel senso di stupore tale da stimolare la nostra attenzione indiretta;
- *Extent*, ovvero un senso di armonia con il mondo naturale;
- *Compatibility*, inteso come sentirsi a proprio agio;

L'avanzamento degli orti urbani indica una necessità di riavvicinarsi al mondo naturale, instaurando con esso un rapporto di equilibrio.

Queste pratiche trovano sempre più supporto dalle autorità locali, tanto che un rapporto di Coldiretti del 2014¹³, dimostra che innumerevoli amministrazioni comunali dei capoluoghi di provincia hanno deciso di destinare circa 3 milioni di metri quadrati di terreno ai progetti di orticoltura urbana, identificando l'obiettivo primario nella diffusione della cultura del verde sia tra chi risiede in città e chi invece vive nelle aree periurbane, al fine di riqualificare aree ormai degradate. Oltre che una funzione di pubblico decoro, l'orticoltura si pone anche il fine di valorizzare le produzioni tipiche locali ma soprattutto il miglioramento della qualità dell'ambiente, favorendo la nascita di occasioni di socialità. Possiamo affermare che le principali motivazioni che spingono gli individui ad intraprendere un percorso di realizzazione di un orto, siano sostanzialmente da imputare alla ricerca di un benessere personale e collettivo, di cibo sano e di un senso di comunità. Come abbiamo appena potuto constatare, l'orticoltura urbana nasce sostanzialmente dalla necessità di migliorare la qualità di vita delle persone, sia a livello individuale che collettivo, ritrovando quell'armonia e sincronia con il mondo circostante che ormai è stata perduta, facendoci sentire alienati e smarriti. Ma cosa significa tutto questo? Per quale motivo nell'ultima decade la qualità di vita è peggiorata?

Prima di tutto è doveroso fornire una definizione accurata di cosa si intenda per "qualità della vita":

¹³ Tratto da <https://www.coldiretti.it/archivio/crisi-coldiretti-come-in-guerra-in-italia-triplicano-gli-orti-urbani>, ultima consultazione Aprile 28, 2023.

“il termine qualità della vita coniato dalle scienze sociali per indicare una misura del benessere umano che andasse oltre i parametri economici [...] In esso si combinano diversi parametri di benessere: vi è un riferimento al saper fare ossia alle capacità individuali di svolgere un compito; vi è un riferimento alla difesa dell'identità culturale; vi è poi anche un riferimento alla socialità ovvero alla convivenza pacifica, al lavoro di gruppo, alle capacità di socializzare [...]”(Pellizzoni, Osti, 2008, p.27)

La qualità della vita si riferisce sia all'essere sani che il sentirsi bene e dunque coinvolge non solo parametri fisici ma anche psicologici, per cui può essere coniugata in due dimensioni: una che riguarda la salute, mentre l'altra l'artificializzazione. La prima richiama al desiderio umano non solo di vivere di più ma anche meglio, e dunque combattere le malattie, scatenate dalle crisi ecologica degli ultimi anni correlate all'uso scorretto dell'ambiente da parte dell'uomo: un ambiente fortemente inquinato, si ripercuoterà infatti sulla salute umana. La seconda dimensione riguarda invece un progressivo distacco dell'uomo dalla natura, più specificatamente da tutte quelle pratiche che lo pongono in una relazione armoniosa con l'ecosistema. Vediamo fin da subito come le finalità dell'orticoltura prima citate sappiano rispondere perfettamente a questi dilemmi. Gli uomini in sostanza vivono certamente più a lungo rispetto al passato, ma peggio: la vittoria dal punto di vista produttivo è a scapito della creazione di un senso di vuoto, imputabile sostanzialmente a due fattori quali l'assenza di contatto con la natura e l'artificializzazione (Pellizzoni, Osti, 2008). In relazione al primo fattore, l'uomo ha talmente modificato l'ambiente circostante che ne ha perso ogni traccia di com'era in origine, al punto che non è rimasto quasi più nulla di davvero incontaminato. In tutto ciò si sente l'esigenza di rivendicare una fruizione dell'ambiente naturale che non sia distruttrice ma neppure trasformatrice (Montari, 2000). In pratica si cerca un contatto non invasivo che rispetti il cosmo.

Per quanto concerne l'artificialità della vita umana, essa si riferisce alla perdita del valore normativo della natura sull'uomo, il quale ne ha dimenticato i ritmi avendone perso contatto, soprattutto rispetto all'alimentazione, all'allevamento degli animali e all'agricoltura (Sacchetti, 1985). Il senso di smarrimento indotto

dall'artificialità di una vita in continuo mutamento provoca un senso di precarietà esistenziale (Bauman, 2011). L'autore ha dedicato la sua carriera agli studi sul periodo di transizione tra modernità e postmodernità, con le conseguenti questioni etiche. Nella sua visione, infatti, la prima era connotata da uno stato sociale solido, mentre la seconda da uno stato sociale liquido, ma cosa significa esattamente? A questo quesito esistenziale, caratterizzato da un'aria filosofica ed enigmatica, la risposta è in realtà molto semplice e concreta: se in passato ogni cosa era data come fissa e solida, ai giorni nostri ogni aspetto della nostra vita può essere modellato e plasmato artificialmente, riducendo la realtà quotidiana a un coacervo di vissuti senza contorni definiti, dove tutto appare sfocato e mutevole. Tutto questo si ripercuote naturalmente sulle relazioni sociali, divenute fuggevoli e orientate unicamente allo scambio di merce, trasformando i cittadini in meri consumatori. A peggiorare le cose ci ha poi pensato, negli ultimi anni, la pandemia da Sars-Covid 19, che non ha fatto altro che incrementare quella profonda crisi strutturale della società, coinvolgendo una molteplicità di contesti e generando ulteriore incertezza, precarietà e alienazione (Arena, Sorbello, 2022). Inoltre, citando un altro celeberrimo autore, secondo Marx l'estraniamento degli esseri umani da sé stessi va di pari passo con la loro estraniamento dalla natura (Dickens 1996; Foster 1999). Tuttavia, la storia ha dimostrato ripetutamente come siano stati proprio questi periodi di crisi la base di partenza per un cambiamento sociale orientato ad affrontare molteplici sfide (Arena, Sorbello, 2022).

L'ambiente: il terreno ideale per coltivare pratiche sociali

Il significato di ambiente, in sociologia, si avvicina a volte a quello di spazio o territorio (Gasparini, 2000), inteso come "estensione fisica che fa da cornice alle azioni umane fornendo loro un senso, un contesto entro cui si svolge l'esperienza individuale e di gruppo" (Pellizzoni, Osti, 2008, p.48). Il setting naturale nel quale si propone un percorso di orticoltura, essendo esso stesso un ambiente nel quale vengono compiute interazioni significative di collaborazione tra individui, si configura dunque come ambiente sociale. È doveroso quindi analizzare come l'ambiente entra nelle relazioni sociali. Il primo modo, nonché quello più scontato, è

tramite condizionamento ecologico, in quanto fonte unica e primaria di nutrimento, nonché di protezione fisica per l'uomo ma, allo stesso tempo, alla base dell'interazione tra individui, poiché in quanto della medesima specie, collaborano e competono per la sopravvivenza. I principi ecologici che guidano l'agire umano in quest'ottica sono stati analizzati dalla scuola di Chicago. Il secondo nodo vede l'ambiente come misura "astratta dello spazio" (Pellizzoni, Osti 2008 p.113), ossia distanza fisica che si interpone tra un individuo e un altro, condizionandone la tipologia di relazione diretta o indiretta, e che è necessario ridurre al minimo per garantire interrelazione tra soggetti. Il terzo nodo vede l'ambiente come un contenitore di significati comuni che influenzano l'agire umano mentre nel quarto nodo l'ambiente, goduto in maniera indivisa e aperta, è segno di equità, reciprocità e convivialità, e in questo caso l'azione collettiva mira a ribadire la simmetria delle relazioni laddove le condizioni di possesso sono ingiuste o ristrette. Nel nostro caso, in relazione alla tematica dell'orticoltura come pratica sociale, ci soffermeremo sul terzo e quarto nodo, rispettivamente quello cognitivo e relazionale, poiché la costruzione di un orto avvicina le persone tramite condivisione di significati e obiettivi comuni e al tempo stesso impone di vivere questa esperienza in ottica di convivialità e reciprocità. Simmel intuì di indagare il ruolo giocato dallo spazio fisico nell'influenzare lo strutturarsi delle pratiche sociali (Simmel, 1908) e fu la scuola di Chicago (Park, Burgess, 1925) a fondare la sociologia urbana. Essa contribuì alla diffusione di un nuovo modo di studiare i fenomeni sociali urbani, ossia dando alla morfologia urbana e ai vincoli imposti dalla forma dello spazio costruito una chiave di lettura più articolata ed efficace per comprendere il comportamento umano in contesti fortemente densificati. L'approccio "spazialista" alla sociologia (Bottini, 2020; Gieryn, 2000; Logan, 2013; Mela, 2018) che ne deriva, permette di far emergere cosa accade nella relazione tra individui e luoghi di vita, privati o pubblici, consentendo allo studioso di rilevare una stretta connessione tra spazio e comportamenti individuali, riassumibile nell'affermazione "ciò che succede dipende da dove succede" (Nuvolati, 2011). Si può guardare a questo rapporto attraverso tre modelli: deterministico, soggettivistico e transazionale. Nel primo caso si suppone che lo spazio agisca da variabile indipendente verso il comportamento umano, ossia che l'agire delle persone venga influenzato dalle

caratteristiche dello spazio ma non viceversa. Nel secondo modello invece è la soggettività la vera padrona, e quindi lo spazio assume connotati passivi, diventando completamente malleabile e controllabile dall'azione umana, dunque incapace di interferire con l'azione sociale (sono le pratiche sociali a produrre lo spazio ma dal quale non vengono in nessun modo modificate). Il terzo e ultimo modello è tratto dalla psicologia ambientale e risulta essere un compromesso tra i primi due paradigmi, nel quale l'interazione tra ambiente ed esseri umani è frutto di uno scambio reciproco di stimoli (transazione) che portano le persone ad essere influenzate dallo spazio fisico e allo stesso tempo modificarlo attraverso le pratiche sociali (Bonne e Secchiaroli, 1992). Quest'ultima è di certo la visione più realistica e idonea per descrivere le pratiche sociali delle quali ci occuperemo, in quanto "non esclude alcun oggetto dalla relazione ma valorizza sia l'aspetto apparentemente passivo dello spazio che l'agency degli individui" (Pellizzoni, Osti, 2008, p. 269). Alla luce di ciò, lo spazio urbano vede convergere ben tre componenti di natura sociale, fisica e affettiva, venendo definito "spazio sia sociale che fisico" (Stokols e Altman, 1987). Esso non si limita ad essere semplicemente una porzione di suolo fisico che accoglie azioni e pratiche umane, ma assume una identità e significato individuale o collettivo (Francis, Giles-Corti, Wood e Knuiiman, 2012); diviene allora un luogo, ossia spazio vissuto, ricco di senso (De Certeau, 1990). Gli spazi pubblici rientrano quindi tra quei luoghi condivisi con altre persone capaci di generare altresì conflitti ma anche occasioni di collaborazione e innovazione (Pellizzoni, Osti, 2008). Inoltre, possiamo ritenere che nella società contemporanea lo spazio pubblico divenga anche occasione di democrazia (Thompson, 2002). La condivisione di spazi verdi ad uso collettivo produce effetti estremamente terapeutici, come confermato dalle ricerche, sia a livello cognitivo che emotivo, con un aumento del livello di coesione sociale e una notevole riduzione di tensione e stress (Nieminen, 2010; Rios, Aiken e Zatura, 2012). Inoltre, si è anche riscontrato un aumento delle capacità di concentrazione, come confermato anche dai coniugi Kaplan, e una riduzione del senso di affaticamento dovuto allo stress urbano (Smardon 1988; Ulrich 1991). La libera fruizione di uno spazio da parte di una comunità aumenta anche il senso di appartenenza alla suddetta comunità (Halpern 1995; Kuo, Sullivan, Coley e Brunson 1998; Leyden 2003).

Orticoltura come innovazione sociale

Fermo restando che l'ambiente è non solo sfondo ma attore stesso implicato nell'interazione sociale, diventa *conditio sine qua* non di tutte quelle iniziative a carattere innovativo che promettono di rispondere a specifici problemi sociali ai quali non si è data ancora adeguata rilevanza. Instaurando un collegamento con il primo capitolo, anche tutte quelle correnti pedagogiche avanguardiste come l'attivismo potevano in qualche modo annoverarsi tra le innovazioni sociali, perché proponevano un percorso formativo che si sapesse adattare al meglio alle esigenze sociali dell'epoca, che l'apparato governativo, attraverso la scuola tradizionale, non erano in grado di soddisfare.

Andremo ora a definire nel dettaglio che cosa si intenda con "innovazione sociale" e quali caratteristiche debba avere un progetto per considerarsi tale.

L'innovazione sociale è un fenomeno che oggi vanta un'ampia diffusione che tiene insieme pratiche diverse, dall'empowerment dei cittadini, alle nuove soluzioni di welfare, dalla rigenerazione urbana partecipata, allo sviluppo locale sostenibile (Barbera e Parisi, 2019). Come affermato da Maiolini (2015, p. 25) "l'innovazione sociale nasce come risposta ad una domanda collettiva di servizi assistenziali che però necessitano di adattarsi a contesti e situazioni diverse per rispondere a domande sociali urgenti e importanti". In generale è possibile farlo coincidere con "nuove idee per rispondere ai bisogni sociali" (Mulgan et al., 2007). Nel progetto TEPsIE¹⁴, Caulier-Grice (2012, p.18) descrivono l'innovazione sociale come

"nuove soluzioni che rispondono a un bisogno sociale e contemporaneamente portano a nuove o migliorate capacità e relazioni, nonché un uso più proficuo delle risorse. In altre parole, le innovazioni sociali sono buone per la società e al contempo migliorano la capacità della società di agire".

¹⁴ <https://www.youngfoundation.org/tepsie/>, ultima consultazione Maggio 11, 2023.

Questa definizione pare essere la più esaustiva, includendo tre dimensioni identificate anche da Moulaert¹⁵ (2013, 2005): la dimensione di prodotto (soddisfazione di bisogni sociali insoddisfatti); la dimensione di processo (cambiamenti nelle relazioni sociali consentendo di soddisfare i bisogni sociali e allo stesso tempo garantire partecipazione); la dimensione dell'empowerment (in riferimento al potere delle relazioni). NESTA¹⁶ la definisce come "innovazione che risolve un bisogno sociale che non è stato risolto da interventi né da parte di soggetti privati che da servizi organizzati da parte dell'attore pubblico". Per la Commissione Europea e il Bureau of European Policy Advisers, l'innovazione sociale "si caratterizza per la ricerca di risposte ai bisogni sociali attraverso nuove forme di collaborazione e relazioni tra diversi gruppi di individui". Molto importante è l'obiettivo ultimo di un'innovazione sociale, come riportato dal Center for Social Innovation (2008), di cambiare il sistema modificando permanentemente le percezioni, comportamenti e le strutture che hanno determinato i problemi da risolvere. Essa è dunque capace di "innescare cambiamenti sistemici con un impatto collettivo" (Nuvolati, d'Ovidio, 2022, p.124). Tra i bisogni sociali insoddisfatti che si pone di alleviare, ci sono soprattutto le emergenze ambientali e lo spreco di risorse, e in tutto ciò ricopre un ruolo rilevante la dimensione della sostenibilità, ossia la capacità di supportarsi attraverso ricavi generati dalla stessa attività o anche dalla sua promozione. Inoltre, sviluppa anche nuovi paradigmi di azione formando legami di collaborazione capaci di canalizzare le energie e potenziali dei singoli verso uno scopo comune che possa giovare all'intera collettività. L'esperienza di orticoltura può essere concepita a ragion veduta come innovazione sociale, in quanto si propone di rispondere a problemi tipici dell'uomo contemporaneo, quali il senso di vuoto esistenziale causato dall'assenza di contatto con la natura e l'artificializzazione della vita, dei quali le amministrazioni pubbliche non si occupano. Allo stesso tempo, oltre che appagare il bisogno insoddisfatto di ritrovare

¹⁵ Professore di Pianificazione del territorio presso il Dipartimento di Architettura, Progettazione Urbana e Pianificazione Regionale dell'Università Cattolica di Leuven, nonché direttore dell'Urban and Regional Planning Research Group e presidente del Leuven Space and Society Research Center dell'Università.

¹⁶ NESTA è una fondazione inglese che opera nel settore dell'innovazione sociale.

i propri ritmi vitali tramite la ricostruzione di un legame armonioso con la natura, produce anche nuove forme di interazione e collaborazione tra soggetti nonché capacità di agire, alla luce sempre e comunque di un uso più ponderato e consapevole delle risorse. Un esempio ben riuscito, rimanendo in ottica di orticoltura urbana, è rappresentato dal progetto finanziato dall'Unione Europea nel 2014 "My Neighbourhood" e realizzato a Milano simultaneamente ad altre città del vecchio continente come Lisbona, Birmingham e Aalborg. L'esito è stato la creazione di un product-service system (PSS), "Quarto food club", che unisce il bisogno di cibo accessibile e di buona qualità per la popolazione anziana residente nell'omonimo quartiere milanese con l'opportunità per i giovani dell'Istituto Professionale di Gestione Alberghiera di fare pratica; ne è seguito a ruota anche il "Quarto Gardening", anch'esso un PSS, che stavolta risulta essere però un connubio tra il bisogno di servizi di giardinaggio con l'opportunità degli studenti di agraria di fare pratica. In tutto questo pare evidente come l'elemento territoriale rivesta una notevole importanza nel supportare l'innovazione sociale. All'interno di un contesto urbano, gli spazi pubblici costituiscono un "palcoscenico naturale" in cui le pratiche quotidiane dei cittadini prendono forma in modo spontaneo. Nonostante siano spesso delimitati da recinti e con orari di apertura definiti, gli orti urbani, proprio per il loro grado di mixité sociale e di funzioni, si configurano come spazi pubblici (Castrignanò, 2012; Bottini, 2010), mentre gli obiettivi comuni condivisi tra i gruppi di cittadini e le amministrazioni comunali che ne costituiscono la struttura, attivano un processo sociale innovativo di tipo bottom-up che coinvolge sia la partecipazione attiva che la valorizzazione del territorio (Arena, Sorbello, 2022).

Coltivare in città: dagli orti urbani agli orti scolastici

Orticoltura urbana: storia e diffusione

I progetti di orticoltura scolastica fanno riferimento alla più ampia branca dell'orticoltura urbana, che si distingue da quella vera e propria poiché praticata da "non agricoltori dove gli stili di vita sono urbani" (Bertoncini, 2014, p.26). Occorre dunque definire cosa sia l'orticoltura urbana e come si sia sviluppata.

Le prime iniziative volte a promuovere la coltivazione di orti in zone degradate per riqualificarle risalgono addirittura a fine Ottocento. Negli Stati Uniti, da quel momento le città via via sempre più spopolate fecero da trampolino di lancio per sperimentazioni di riqualificazione urbana tramite pratiche di orticoltura, che coadiuvassero l'informalità dell'iniziativa privata con le politiche delle amministrazioni locali (Pasquali, 2008; McDonbald, 2009; Harris, 2010). Venne colta la duplice finalità di queste pratiche che continuano ancora oggi: migliorare il benessere dei cittadini ma al tempo stesso anche quello dell'intera comunità. Un esempio potrebbe essere quanto accaduto a Detroit, grosso centro industriale che tuttavia vide un repentino calo di abitanti, tanto da lasciare in stato di abbandono innumerevoli quartieri cittadini. La città passò da essere simbolo di degrado urbano a un giardino a cielo aperto, sfruttando proprio l'agricoltura urbana come motore di rilancio della città (Harris, 2010; Coppola, 2012). Parallelamente, anche a New York presero piede iniziative analoghe, comportando un accrescimento del valore degli specifici quartieri residenziali, come il Lower East Side (Pasquali, 2008), liberandolo, similmente a quanto successo a Detroit, da una connotazione puramente negativa. Gli States fecero certamente da apripista, ma ben presto anche nel vecchio continente si fecero strada esempi di orticoltura urbana, dapprima nel Regno Unito con i *community gardens*, ai quali seguirono i *jardins partagés* francesi, che ripropongono i già esistenti *jardins ouvriers* (Uttaro, 2009). Anche in Argentina possiamo riscontrare il diffondersi di tale pratica, sfruttata come strategia finalizzata sia ad una crescita sociale che economica (Calori, 2009; Cagnetti e Cottino, 2009). In realtà, le pratiche di agricoltura urbana, non furono del tutto inedite, in quanto si era già assistito a fenomeni simili, come gli orti di guerra in

Italia, i *victory gardens* negli Stati Uniti o i già citati *jardins ouvriers*. Tuttavia, possiedono sostanziali differenze con gli orti-giardini contemporanei di cui stiamo parlando, poiché cambia il fine ultimo per cui si realizzano: all'epoca, infatti, rivestivano il solo scopo di autosostentamento dei quartieri poveri, ed erano dissociati da qualsiasi altra finalità di promozione sociale o riqualificazione urbana.

Tuttavia, queste forme iniziali di orticoltura urbana il cui obiettivo era di assicurare l'approvvigionamento alimentare, si sono poi evolute (La Malfa, 1997; Hynes e Howe, 2004; La Malfa et al., 2009) svolgendo funzioni estetico-ricreative, educative (Taylor et al., 1998; Wells, 2000), sociali (Westphal, 2003; Tei, 1997; Tei e Caprai, 2009; Tei et al., 2009) o addirittura terapeutiche (Zerbini e Ponzellini, 1997; Crouch, 2000; Ferrini e Trombettoni, 2000; Lorenzini e Lenzi, 2003) in relazione al continuo mutamento delle condizioni economico- socio-culturali.

Oggi, dunque, prevale soprattutto l'obiettivo di costruire relazioni sociali tra i soggetti coinvolti nell'iniziativa e, al tempo stesso restituire al proprio quartiere spazi ora rinnovati che prima erano dismessi, per aumentare il valore del luogo in cui vivono. Il cittadino diventa responsabile della riqualificazione di questi spazi liberati, producendo inoltre nuove forme di urbanità. Diventare responsabili di questo processo, significa prima di tutto migliorare l'empowerment sia individuale che collettivo di tutti i soggetti coinvolti, trasformandosi in co-produttori dello spazio pubblico, partendo da forme di auto-organizzazione di tipo cooperativo e partecipato (Bergamaschi, 2012). Queste pratiche, inizialmente illegali, si configurano come vantaggio non solo per il quartiere nel quale l'orto-giardino viene realizzato, ma anche per la stessa amministrazione pubblica, che ne coglie l'aspetto migliorativo del decoro urbano. Ad esempio, in Francia il Comune di Parigi ha sostenuto tali iniziative riconoscendone il valore sociale e ambientale, per contrastare lo sfruttamento eccessivo delle risorse del territorio (Castrignanò, Pieretti, 2010). In Italia non avvenne mai una vera e propria esplosione del fenomeno come riscontrato negli altri paesi, bensì con molta gradualità a partire dagli anni '70 e '80, da piccole esperienze di privati trasferitasi dal Sud nelle grandi città del Nord, per fronteggiare le esigenze alimentari (Alaimo, 2018). Solo successivamente, sul modello dei *community gardens*, la pratica dell'orto urbano andò via via intensificandosi fino a divenire sempre più rilevante sul piano

socioculturale. La città antesignana dei progetti di orticoltura urbana in Italia fu Milano, nella quale, tutt'oggi, si conta il maggior numero di progetti dedicati alla coltivazione di piante, come gli orti di quartiere, orti didattici, orti terapeutici. Un fattore comune a tutte queste esperienze è la forte valenza sociale che rivestono, instaurando un legame indissolubile tra coltivazione e percorsi di vita comune (non a caso il termine inglese "*community gardens*" si tradurrebbe con "giardini di comunità"). L'orto di quartiere è un esempio di pratica di orticoltura urbana, che potrebbe essere l'equivalente italiano dei *community gardens* inglesi, il cui obiettivo è quello di rigenerare spazi abbandonati coltivandoli, stimolando al tempo stesso spirito di appartenenza e responsabilità in chi vi partecipa. Occorre inoltre notare, che questi spazi "dimenticati" ai quali ridare vita sono dislocati in quelle zone retrostanti gli edifici "che hanno un fronte e un retro, malgrado gli sforzi degli architetti di trasformarli in sculture a tutto tondo" (Lynch, 1992, p.58). Il retro diventa quel luogo dove la vita si esprime con più facilità, grazie alla sua posizione nascosta ai molti capace di sottrarsi all'ordine che invece regola il lato visibile a tutti. È proprio in questo spazio che si realizza un legame diretto con lo spazio (Conti, 2010). Analogamente, l'orto scolastico prende vita in quella porzione di spazio incolta e trascurata sul retro della scuola, che viene percepita come propria da parte di tutti gli alunni. Sebbene inizialmente la realizzazione di un orto urbano fosse appannaggio esclusivamente dei privati cittadini, i quali agivano peraltro in totale abusivismo, oggi possiamo notare come queste iniziative siano supportate da bandi di associazioni e amministrazioni comunali, sintomo di un'attenzione sempre più diffuso al fenomeno da parte degli enti pubblici. Oggi gli orti non solo vengono regolamentati e finanziati da iniziative pubbliche, ma diventano esperienza di dialogo democratico tra amministrazioni locali e privati cittadini, in cui le prime si occupano dell'aspetto legislativo ed economico mentre i secondi di quello progettuale ed esecutivo, in quanto "nessuno conosce problemi, esigenze e potenzialità del territorio meglio di chi ci abita e opera a vario titolo" (Banini, Picone, 2018, p.4). In quest'ottica l'orto urbano si pone come terreno d'incontro tra diversi attori, sia pubblici che privati, che collaborano e condividono obiettivi comuni, diventando propulsore di una dimensione sociale vivificata e resa resiliente dal comportamento cooperativo e dal coinvolgimento emotivo, stimolando così un

clima di fiducia e appartenenza (Arena, Sorbello, 2022). In relazione anche a quanto visto nel paragrafo precedente sull'orto come innovazione sociale e sull'importante contributo che arreca alle dinamiche interazionali tra gli attori coinvolti, possiamo a ragion veduta considerarlo come elemento di resilienza sociale. Con tale termine, derivante dal latino "resilere", ossia "tornare indietro", si indica la "capacità di un territorio di liberare potenzialità positive, in grado di contenere i danni subiti e avviare la ripresa, il cambiamento, l'innovazione" (Arena, Sorbello, 2022).

Oltre alla resilienza sociale, gli orti permettono di sviluppare anche altre tipologie di resilienza, ognuna afferente ad uno specifico settore del vissuto urbano individuale: alimentare, ambientale, culturale e formativo. La prima riguarda, la richiesta di vegetali freschi, anche alla luce di un calo di produzione agricola di cui si stanno già sortendo gli effetti, destinati ad incrementare sempre di più in futuro. Chiaramente, l'orto non potrà in nessun caso sopperire completamente la richiesta alimentare di una comunità, residenziale o scolastica che sia, ma valorizzerà il rifornimento di alimenti da filiera corta a scapito di quella lunga. Come anticipato si aggiunge alla nostra analisi anche la resilienza ambientale, intesa come riqualificazione di quegli spazi degradati

...la cui utilizzazione non sembra interessare più a nessuno, se non a individui isolati e anomici, oppure appartenenti a gruppi più o meno organizzati di border-line o addirittura di malviventi...Dove la diffidenza se non addirittura la repulsione per questi spazi anomici da parte dei cittadini "normali", ma anche il fiorire di progetti di varia natura...per il loro "recupero" o la loro "valorizzazione" (Scaramellini, 2016, p.34).

In sostanza riappropriarsi di un territorio prima ripudiato per migliorarlo e iniziare ad avvertirlo come proprio e destinatario di attenzioni e cure. La resilienza culturale, correlata sempre alla produzione di alimenti, ma disinteressata dal loro consumo quanto dal loro legame con la cultura locale. In questo senso parliamo di una sorta di educazione alimentare che sappia rendere consapevoli dei prodotti tipici della propria cultura e che li sappia preservare dagli effetti omogeneizzatori della globalizzazione. Infine, la resilienza formativa, quella che più interessa la

dimensione scolastica dell'orto, richiama all'interdisciplinarietà dell'esperienza di orticoltura, facendosi portatrice di un transfer degli apprendimenti tra diversi settori disciplinari quali sociologia, scienze e geografia, nonché promuovendo una maggiore consapevolezza ambientale ed alimentare. Anche dal punto di vista didattico la realizzazione di un orto diventa attività altamente proficua dal punto di vista educativo, poiché capace di sviluppare sin nei bambini più piccoli, valori, capacità manuali, creatività, osservazione e un rapporto diretto con la natura, che costituiscono due fattori molto importanti per formare adulti consapevoli sia dal punto di vista ecologico che culturale (Anna, Sorbello, 2022). Quest'ultimo fattore viene particolarmente sentito come attuale, soprattutto alla luce del già discusso legame spezzato con la natura, e di tutte le conseguenze negative che la sua assenza provoca sulla crescita armoniosa del bambino.

L'orticoltura urbana nel sistema educativo

In questo paragrafo si sono analizzati i connotati sociologici circa l'orto scolastico, affrontandone la storia e il suo sviluppo nel corso degli anni. Si è visto come si annoveri tra i sottogruppi delle svariate pratiche di orticoltura urbana e di come derivi dagli orti di quartiere. Gli orti urbani, e dunque anche quelli scolastici, vale la pena ricordarlo, sono considerati parte delle esperienze di orticoltura urbana per via del contesto socioculturale nel quale si realizzano, che vede come protagonisti dei normali cittadini. In riferimento a questo punto, occorre chiarire come il vivere urbano non si limiti al concept di vita di tutti coloro che abitano nelle grandi città, ma riguardi più generalmente tutti coloro che abitano in agglomerati cittadini, che siano metropoli o paesi, che riproducano la strutturalmente e funzionalmente il modello cittadino. I contesti sociali in cui è stato realizzato il progetto di tesi, sono infatti cittadine di modeste dimensioni, con una popolazione dai 12mila ai 18mila abitanti circa. Tornando ai nostri orti scolastici, essi conservano rispetto ai loro "padri", gli orti urbani (e più nello specifico gli orti di quartiere) elementi sia strutturali che funzionali; se gli orti urbani vengono realizzati in spazi privati e retrostanti gli edifici, ai quali però tutti i residenti possono accedervi, analogamente quelli scolastici sono locati nel giardino privato della scuola,

preferibilmente sul retro, al quale tutti gli alunni possono accedervi liberamente; sia gli orti urbani che quelli scolastici vengono realizzati in porzioni di territorio dismesse e degradate, che vengono così riqualificate; entrambi stimolano processi di collaborazione per scopi comuni, organizzazione sociale e senso d'appartenenza, vivificandone i rapporti tra gli attori coinvolti; entrambi sono occasioni di sviluppo di resilienza sociale, alimentare, ambientale e culturale. È importante notare come la vera motivazione alla base della realizzazione degli orti di quartiere, fosse solo in misura limitata quella del sostentamento tramite i prodotti dell'orto, attribuendo maggior risalto, invece, al potere di aggregazione sociale che ne risultava, analogamente a quanto avviene a scuola con l'orto scolastico. Anche in questo caso, infatti, l'autosostentamento è da escludere, in quanto il vero scopo si concentra nell'occasione di incontro e crescita che questa esperienza viene a configurarsi, in quanto generano convivialità (Illich, 1974, cit La Cecla, 2008) e valore di legame (Caillé, 1998). Configurandosi, dunque con un'eterogeneità di persone, l'esperienza dell'orto può generare sempre qualcosa di nuovo e inaspettato, che sappia andare oltre alle principali finalità alla base di tale pratica, richiamando il concetto sociologico di serendipity¹⁷. Infatti "il mescolarsi in modo irriflesso di linguaggi e modi espressivi anche molto lontani, in combinazioni inaspettate e sorprendenti" (Pasquali, 2008, p.69).

¹⁷ "Serendipity": ingegnosamente inventato nel 1754 da Horace Walpole, il termine, che sta a indicare quel misto di sagacia e fortuna con il quale si giunge a compiere inintenzionalmente scoperte felici, viene altrettanto ingegnosamente re-inventato negli anni '40 da Merton che lo introduce nelle scienze sociali. Nella serendipity egli scorgeva il modello in grado di rendere conto del dato "imprevisto, anomalo e strategico" nel processo della scoperta scientifica da https://www.mulino.it/isbn/9788815063328?forcedLocale=it&fbrefresh=CAN_BE_ANYTHING

Quale concezione di natura?

Ambiente e natura sono due concetti che presentano una varietà di significati (Mela, Belloni e Davico 1998; Barry, 1999). Per quanto concerne la natura, se ne possono identificare almeno tre: natura come totalità del mondo fisico, includendo dunque gli esseri umani; natura come sfera del non umano, ossia tutto ciò che è stato alterato dagli umani; natura come essenza, ossia insieme di tutte quelle caratteristiche innate e permanenti che fanno di un essere ciò che è (Pellizzoni, Osti, 2008). Da qui è possibile allora ricavare due indicazioni. La prima è che alludano a qualcosa di puramente oggettivo, mentre la seconda evidenzia una contrapposizione tra qualcosa di cui l'uomo è parte integrante e qualcosa che invece gli è estraneo (ibidem). In tal senso gli esseri umani sono nati dalla natura, facendone parte, come lo testimonia anche la locuzione "natura umana", ma al tempo stesso ne sono anche separati, distinguendosi da essa e dal resto dei viventi, in quanto portatori di cultura (ibidem), intesa come "una struttura di significati trasmessa storicamente, incarnati in simboli è[...] per mezzo di cui gli uomini comunicano, perpetuano e sviluppano la loro conoscenza e i loro atteggiamenti" (Geertz 1973; trad. it. 1998, 141). Con ambiente si intende invece "ciò che sta intorno" e non riguarda in maniera esclusiva la natura ma anche oggetti artificiali, dunque anche l'ambiente urbano (Pellizzoni, Osti, 2008).

Stando a quanto affermato precedentemente, alla domanda del perché l'uomo di oggi vive male, le possibili risposte si canalizzerebbero tutte verso un'unica soluzione: è alienato dalla natura, perdendone i ritmi naturali e seguendo al suo posto quelli artificiali e frenetici della vita urbana. Appare anche chiaro che tutte le iniziative di orticoltura, urbana o scolastica che sia, si pongano tutte come obiettivo quello di riprendere questo contatto ormai perso con la natura, per generare una condotta di vita migliore. È dagli anni Novanta che le ricerche hanno iniziato a prendere in esame il ruolo delle pratiche sociali nella produzione, riproduzione e consumo della natura, creando un collegamento tra le tematiche ambientali e le esperienze del proprio contesto di vita (McNaghten e Urry 1998, 2001; Franklin, 2002, MacNaghten, 2003), partendo dal presupposto che è "attraverso le pratiche che le persone rispondono, cognitivamente, esteticamente ed ermeneuticamente a

ciò che è stato costruito come segni e caratteristiche della natura” (McNaghten e Urry 1998, p.2). La concezione che l’ortista ha della natura, guida il suo approccio ad essa e, di conseguenza, la modalità con cui vive la sua esperienza di orticoltura. A differenza di quanto si pensi, l’idea di natura è alquanto sfaccettata e complessa, e a riguardo è fondamentale citare il contributo di Raymond Williams (1980), che analizzò la pluralità di rappresentazioni cognitive nascoste dietro quella di natura unica, tipica del mondo occidentale, ossia singolare e astratta. Basta analizzare sommariamente la letteratura passata per vedere come questa univocità vada via via dissolvendosi: troviamo spesso e volentieri in molteplici artefatti culturali una visione di natura come cinica e spietata, alternata ad una visione benevola e premurosa verso i viventi (McNaghten e Urry, 1998). L’esempio più coerente si riassume anche negli scritti di Leopardi, in cui lui stesso nutriva una duplice concezione di natura. L’ambivalenza è allora un tratto tipico della concezione della natura in Occidente. Anche nel corso dell’Ottocento, nel bel mezzo dell’imperante industrializzazione, in cui la natura viene concepita come indifesa e da proteggere che Darwin la dipinge come selvaggia verso i viventi, che per sopravvivere tutti devono necessariamente entrare in competizione l’uno con l’altro. Questa duplicità di riscontra anche nell’ambientalismo di secondo Novecento (Szerszynski, 1993). La contraddittorietà di queste dicotomie si vede anche nel rapporto stesso tra uomo e ambiente, il quale fa una netta distinzione tra ciò che è avvertito come “sé” ossia umano e quello avvertito come “non sé”, ossia non umano. L’uomo concepisce tutto ciò che gli sta intorno come qualcosa distaccato e differente da sé, in quanto “ciò che differenzia gli umani dai non-umani, per noi, è la coscienza riflessiva, la soggettività, il potere di dare significato, la padronanza dei simboli e del linguaggio con il quale queste facoltà si esprimono” (Descola 2005, p. 188), ma al tempo stesso riconosce che condivide con il “non sé” le medesime sostanze molecolari e leggi fisiche. Attraverso l’osservazione del rapporto tra individuo e ambiente naturale, come ad esempio durante un’esperienza di orticoltura, si potrà notare la rappresentazione concettuale del singolo circa la natura, che non necessariamente deve coincidere con quella dominante nel pensiero occidentale, per cui sarebbe più corretto parlare di “nature”. In una ricerca contenuta in *Narrazioni e pratiche della natura in città*: gli

orti urbani tra cortili e foreste domestiche¹⁸, vengono intervistati diversi orticoltori, ai quali è stato chiesto di descrivere la propria esperienza di coltivazione in piccoli orticelli cittadini, dalla quale si è poi potuto estrapolare la concezione di natura del singolo.

Analizzando i dati della suddetta ricerca, sono emerse tre ricorrenze categoriali, ossia aperto/chiuso, indeterminato/determinato, altro/sé. Riporto le considerazioni finali riscontrate:

...sono dunque emerse quattro principali idee di natura. [...] la natura-oggetto è quella che si pone chiaramente in continuità con la concezione dominante nell'Occidente all'apice dell'industrializzazione, caratterizzata dall'asimmetria nella relazione identitaria, la chiusura e la volontà di ridurre l'indeterminazione: l'orto è uno degli spazi della domesticazione delle piante, seppur amatoriale e in scala minore rispetto all'agricoltura industriale. Il controllo sulla natura come «prodotto» del lavoro umano si associa chiaramente a una maggiore capacità di controllo cognitivo sulla natura come processo vivente e multiforme, che viene semplificato drasticamente attraverso la dicotomia utile/inutile. A questa distinzione semplice si oppongono le diverse nature-soggetto, che cercano di fare slittare questo confine, di renderlo permeabile o irrilevante – così come in passato la romantica natura selvaggia si opponeva alla natura degli *improvers*. Ma diversamente da allora, gli orti urbani [...] sembrano non avere bisogno di emigrare ai margini della società «civilizzata». Alle due concezioni contrapposte, natura oggetto/soggetto [...] si affianca la natura-scenario: [...] Ci riferiamo allo spostamento d'enfasi da un ambiente naturale che ha bisogno di essere salvato a un ambiente capace di salvarci dalle pressioni e dalle incertezze della vita moderna. [...] Notiamo anche come nelle figure di natura-scenario il corpo sia decisamente protagonista, in modo polisensoriale, con modalità diverse rispetto a forme romantiche di idealizzazione (McNaghten 2006 cit Bartoletti, Cecchelin, 2016; Bartoletti, Cecchelin, 2016,1, pp.56-58).

¹⁸ Narrazioni e pratiche della natura in città: gli orti urbani tra cortili e foreste domestiche, con Giulia Cecchelin, in "Studi culturali" 1/2016, aprile, pp. 39-60, DOI: 10.1405/83211 (classe A).

Interessante è rilevare inoltre la tendenza odierna a spostare l'attenzione da una concezione astratta di natura, a un contesto vicino all'esistenza quotidiana (McNaughten, 2006), quale può essere l'orticello di quartiere. Con l'orticoltura urbana si supera in qualche modo quella contrapposizione storica tra città e natura, poiché capace di instaurare con l'ortista un rapporto in grado di permeare ogni suo vissuto quotidiano, potendo vivere, e godere, della natura pur vivendo in città, senza il bisogno di marginalizzarla per preservarne la purezza. In virtù di quanto appena analizzato, appare evidente che ognuno di noi abbia una concezione dominante di natura, spesso e volentieri in linea con quella prevalente nella società di riferimento, ma non necessariamente. Occorre inoltre chiarire che non esiste un'idea giusta o sbagliata ma solo molteplici rappresentazioni di natura, che tuttavia incidono inconsciamente sul nostro agire sociale, nonché sul modo di vivere l'esperienza a contatto con essa. Alla luce di quanto affermato nei paragrafi precedenti, possiamo inoltre identificare l'idea di natura-scenario alla base della tendenza di sempre più persone di ricercare il contatto con la natura, per evadere dai ritmi quotidiani e trovare un giovamento sia fisico che psicologico.

Natura e uomo: un rapporto ambivalente

L'orto è una forma di coltivazione molto antica che ha permesso all'uomo di stabilire una relazione più diretta con la natura. La sua origine risale ancora a quando le persone vivevano in contesti rurali e rappresentava un elemento fondamentale per la sopravvivenza. Al giorno d'oggi, tuttavia, pur mantenendo la sua finalità iniziale ha acquisito nuovi significati: una forma di ritorno alle radici e altresì un'attività che permette di vivere la natura a scapito del frenetico e stressante stile di vita cittadino, come abbiamo avuto modo di constatare precedentemente. Coltivare un orto significa prendersi cura del proprio spazio verde, osservare e apprezzare i cicli della natura, basti pensare al fascino della semina, alla crescita delle piante e alla raccolta dei frutti, permettendoci così di essere in contatto con la natura in modo più intimo. Tuttavia, l'orto possiede intrinsecamente una duplicità di intenti: se da un lato lo si concepisce come forma di contatto con la natura,

dall'altro risulta una forma di addomesticamento della stessa. D'altronde l'uomo ha sempre cercato di controllare e modificare l'ambiente per soddisfare le sue esigenze, ad esempio attraverso la selezione genetica delle piante, la scelta dei terreni e l'uso di tecniche di coltura intensive. Ragion per cui l'orto può anche essere visto come un modo per mantenere il controllo sulla natura, che, tuttavia, non è sempre positivo e può portare a danni ambientali a lungo termine. Esso è allora testimone di un rapporto ambivalente con la natura: da un lato la apprezziamo e ci prendiamo cura di essa, dall'altro la rendiamo soggetta alle nostre esigenze e la modifichiamo a nostro piacimento. Naturalmente la rappresentazione posseduta della natura influenza il nostro agire rispetto ad essa, soprattutto per quanto concerne agricoltori ma anche docenti, coinvolti, ad esempio, in progetti di orticoltura. Si originano così una pluralità di vedute e stili con cui approcciarsi al mondo naturale, che tuttavia necessitano di mediazione per giungere a un comune accordo tra le parti.

Agricoltura sostenibile come compromesso tra "controllo" e "rispetto" della natura

Fermo restando che l'uomo dipenda dalla natura per sopravvivere, e che inevitabilmente sia portato ad agire su di essa, proprio per questo indissolubile legame deve anche preoccuparsi di preservarla. A tal proposito, soprattutto nel corso del Novecento, sono emersi dei modelli agricoli per coltivare in modo sostenibile e in armonia con l'ambiente naturale, capaci di controllare la natura ma in maniera meno invasiva, assicurando al contempo tutte le risorse necessarie per autosostentarsi. Tra questi annoveriamo il metodo biologico, il metodo biodinamico e la permacultura. Queste tre pratiche sono accomunate dalla finalità di produrre alimenti sani e senza l'utilizzo di sostanze chimiche nocive per l'ambiente e la salute umana, avendo anche l'obiettivo di promuovere la sostenibilità ambientale e la conservazione delle risorse naturali.

L'agricoltura biologica, come riportato sulla pagina ufficiale della Commissione Europea:

è un metodo agricolo volto a produrre alimenti con sostanze e processi naturali. Ciò significa che tende ad avere un impatto ambientale limitato, in quanto incoraggia a: usare l'energia e le risorse naturali in modo responsabile; conservare la biodiversità; conservare gli equilibri ecologici regionali; migliorare la fertilità del suolo; mantenere la qualità delle acque (Commissione Europea, *L'agricoltura biologica in sintesi*. Ultima consultazione Aprile 10, 2023 da https://agriculture.ec.europa.eu/farming/organic-farming/organics-glance_it)

Il metodo biodinamico¹⁹ si basa sulla concezione dell'agricoltura come un sistema vivente, in cui la natura è vista come un organismo unico, dove le piante, gli animali e l'ambiente sono interconnessi, traendo fondamento dal pensiero di Rudolf Steiner²⁰, filosofo e capostipite della pedagogia Waldorf. La fattoria viene infatti concepita come organismo a sé stante, i cui diversi componenti sono al tempo stesso autonomi e interconnessi per garantire la sopravvivenza reciproca. In tal senso il metodo sviluppato da Steiner ha effetti anche sul sistema sociale poiché la comunità che circonda la fattoria diventa un modello culturale di aggregazione basato sui principi della biodinamica, e che pone molta attenzione alla dimensione cosmica e alla ricerca della giusta interconnessione tra terreno e cielo. Uno degli aspetti fondamentali del metodo biodinamico è l'uso di preparati speciali, per stimolare la crescita delle piante e migliorare la qualità del terreno, seguendo al tempo stesso i cicli lunari. Il termine permacultura²¹ nasce invece negli anni '70, ad opera di Bill Mollison²² e David Holmgren²³, per indicare un sistema di specie vegetali e animali auto-sufficienti e integrati che potessero essere utilizzati dall'uomo. Inizialmente, questo termine significava "agricoltura permanente" ("*permanent agriculture*"),

¹⁹ Informazioni tratte da <https://www.tuttogreen.it/agricoltura-biodinamica/>, ultima consultazione Aprile 10, 2023.

²⁰ Rudolf Joseph Lorenz Steiner (Kraljevic, 27 febbraio 1861– Dornach, 30 marzo 1925) è stato un esoterista e teosofo austriaco. Oggi è noto prevalentemente per la pedagogia Waldorf, per una medicina alternativa (la medicina antroposofica), e per l'agricoltura biodinamica.

²¹ Informazioni tratte da <https://www.permacultura.it/index.php/en/>, retrieved April 10, 2023.

²² Bruce Charles 'Bill' Mollison (Stanley, 4 maggio 1928 – Hobart, 24 settembre 2016) è stato un biologo, agronomo, naturalista ed accademico australiano. Docente per molti anni all'Università della Tasmania.

²³ David Holmgren (Australia, 1955) è un ecologo, agronomo e educatore australiano.

ampliando, tuttavia col tempo, il proprio significato grazie all'espansione del suo focus attraverso il libro "*Permaculture One*". Nella concezione attuale, permacultura ("*permanent culture*") significa "terreni progettati coscientemente in modo da riprodurre gli schemi e le relazioni presenti in natura, in grado di produrre abbondanza di cibo, fibre ed energia al fine di provvedere ai bisogni locali". In questo senso, le persone, gli edifici e l'organizzazione delle attività sono al centro della permacultura che rappresenta una combinazione di ecologia, geografia, antropologia, sociologia e progettazione. Essa si basa su tre principi etici, universali e interconnessi, che non possono essere considerati separatamente: cura della terra, cura delle persone e condivisione equa delle risorse, limitando il consumo alle necessità effettive.

In sintesi, l'agricoltura biologica, il metodo biodinamico e la permacultura sono pratiche che promuovono la sostenibilità ambientale, la conservazione delle risorse naturali e la produzione di alimenti sani e di alta qualità. Ogni metodo, tuttavia, presenta delle proprie caratteristiche peculiari: l'agricoltura biologica si fonda sull'utilizzo di fertilizzanti e pesticidi naturali, il metodo biodinamico si basa sulla creazione di un ambiente equilibrato e l'uso di preparati speciali attribuendo un ruolo centrale ai cicli lunari, mentre la permacultura promuove la creazione di un ecosistema naturale in equilibrio. Gli aspetti di trasparenza, tracciabilità e sostenibilità ambientale rappresentano elementi comuni a ciascun metodo, che concorrono alla promozione di un'agricoltura sostenibile nel tempo. L'orticoltura urbana, e dunque anche l'orto scolastico, condividono con queste forme di agricoltura l'intrinseco approccio sostenibile all'ambiente, promuovendo la produzione di cibo locale, senza l'utilizzo di pesticidi e fertilizzanti chimici e la gestione integrata delle infestazioni di parassiti (IPM). L'orticoltura urbana condivide inoltre con i tre metodi sopra citati anche il riutilizzo di spazi abbandonati, non modificando quindi l'ambiente ma riqualificandolo. Anche la valenza sociale rappresenta un elemento di accordo con l'agricoltura biodinamica e con la permacultura: l'orticoltura pone anch'essa molta enfasi infatti sull'interconnessione che viene ad instaurarsi tra chi vi prende parte, originando un organismo sociale orientato alla condivisione e miglioramento del benessere collettivo.

Capitolo 3

Orticoltura come pratica didattica

Storia degli orti scolastici

In risposta al problema del distacco dei bambini dalla natura, tra le varie iniziative pedagogiche che hanno dominato il panorama socioeducativo emerge quella riferita all'orto scolastico. A testimonianza di ciò è sufficiente consultare i Programmi Ministeriali del 1894, varati dal ministro dell'Istruzione Pubblica dell'epoca Guido Baccelli:

Di giorno in giorno cresce in me la speranza che ai maestri rurali sia concesso, possibilmente vicino alla scuola, un campicello, il quale, mentre porga loro qualche vantaggio economico, serva altresì per insegnare, colla nozione dell'alfabeto, norme pratiche di arte agraria; e che nelle scuole urbane il lavoro educativo renda agile la mano e prepari l'ingegno alle commozioni gentili dell'arte, alle onorate vittorie dell'industria. Ma non così che l'aula scolastica diventi officina o piccola maestranza di un'arte speciale; il lavoro, di cui discorro, illuminato dall'esempio dei giuochi e delle occupazioni geniali immaginate da Federico Fröbel per l'età infantile, tende a creare, non soltanto nei figli dell'artigiano, la facoltà di dirigere l'azione ad uno scopo e a introdurre nel costume il principio di moralità che vivere è operare (Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari, R.D. 29 novembre 1894, n.525, cit. Civra, 2002)

In realtà le motivazioni che spinsero ad inserire esperienze a carattere rurale nell'ordinamento scolastico di fine Ottocento rispondevano ad esigenze sociali coerenti con il contesto socio-economico dell'epoca e dunque impossibili da rapportare a quelle della società odierna; non ci si poneva quindi l'obiettivo primario di ricostruire un legame spezzato con la natura, per migliorare la qualità della vita, bensì per formare nuovi agricoltori da destinare alle campagne, abituandoli fin da subito al mondo agreste. D'altronde non si può di certo affermare che i bambini dell'epoca fossero estraniati dalla natura come oggi; al contrario, la

maggioranza di italiani in quel periodo risiedeva nelle campagne e viveva di sussistenza. L'orto era il principale mezzo di sostentamento per le famiglie.

Da considerarsi invece innovativo il riferimento a Fröbel e i suoi Kindergaten fondati cent'anni prima, di cui però si perderà traccia nel corso del Novecento.

Per una concettualizzazione più chiara, è importante citare anche la Circolare n°30 del 28 aprile 1899, sempre ad opera del ministro Baccelli, a completamento dei precedenti programmi ma focalizzata specificatamente sul mondo agreste, il cui titolo recita:

“Istruzioni e programmi per l'insegnamento delle prime nozioni di agricoltura, del lavoro educativo, dei lavori donneschi, dell'igiene e dell'economia domestica nelle scuole elementari”. Viene così definita la struttura di una scuola agricola, da concepire come una sorta di antesignana dell'attuale istituto agrario, per cui dai bachi alle crittogame, dai fertilizzanti alle leguminose, la precisione didattica in campo agricolo è degna di un corso professionale, giustificata dall'intento di preparare, nelle scuole rurali, il bambino a divenire contadinello e le bambine - fra ricami e cucina - a preparare il corredo” (Civra, 2002, p.63).

Successivamente anche i Programmi del 1905 (R.D. n.45 del 29 gennaio 1905) ribadiscono la necessità di disporre di un appezzamento di terreno coltivabile accanto all'edificio scolastico, per cui:

Se la scuola possiede un campicello sperimentale, vi si farà la prova di varie colture, massime delle annuali, con particolare riguardo ai sistemi di concimazione. Né disdegni il maestro di servirsi, ove il campicello manchi, degli esperimenti nei comuni vasi di terracotta, come si è largamente praticato, e con buon successo, in Francia. Specialmente adatto è questo espediente per dimostrare gli effetti della concimazione chimica, dove dandone in giusta misura, dove in eccesso, dove in difetto, e dove non dandone affatto. Il sistema dei vasi si presta poi a preferenza del campiello per dimostrare i vantaggi della buona esposizione, collocando per esempio due medesime piante, l'una bene e

l'altra male. In ogni caso il maestro può trar profitto dalla visita dei campi meglio coltivati nei dintorni (Civra M., 2002, pp.322-323).

I programmi poi proseguono e delineano anche soluzioni alternative qualora non si disponesse di un campo vicino alla scuola, per cui i maestri potevano svolgere attività di semina direttamente in classe dentro vasi di terracotta, dando quindi la possibilità anche alle istituzioni in città di poter sperimentare primordi di coltivazione. Naturalmente, per poter predisporre insegnamenti in materia agricola era necessaria una precedente formazione dei docenti, come confermato nel testo "il campiello scolastico" di Azimonti e Ciampi, in cui viene espressamente definito che:

è condizione indispensabile una discreta e soda coltura agricola del Maestro, procacciata con la lettura di buoni libri, con l'assistere a conferenze e con la osservazione continua dei fatti e dei fenomeni agricoli. Ciò ammesso, distinguiamo i Maestri delle scuole urbane da quelli delle scuole rurali, e inoltre quelli che hanno a disposizione loro un appezzamento di terra, sia pur piccolo, che chiameremo anche noi campiello o campo-scuola, da quelli che non l'hanno (Azimonti E. e Campi C.,1902, pp.3-4).

A luce di ciò, è opportuno far notare che all'epoca le scuole urbane venivano nettamente distinte da quelle rurali, alle quali era affidato, tramite una formazione pratica, il progresso agricolo del Paese, rispetto a cui le scuole cittadine, non disponendo né di un orto e neanche della vicinanza a campi coltivati, non potevano contribuire. Da annoverare tra le risorse storico-letterarie dell'epoca, anche il volume "Storia dei programmi scolastici della scuola elementare (1869-1985)", in cui viene sottolineato come tra Ottocento e Novecento la formazione dei figli fosse improntata su una formazione lavorativa più che educativa: si realizzava un orto per sviluppare quelle conoscenze pratiche che sarebbero poi servite per un futuro lavoro in campagna, mettendole poi al servizio della società e della famiglia. Nel succitato libro si può ritrovare anche una citazione di Pietro Pasquali (1847 - 1921), in cui sostiene la coltivazione di orti scolastici in quanto:

i bambini avrebbero imparato quelle nuove tecniche agrarie che avrebbero migliorato anche il lavoro dei loro genitori i quali, in questo modo, avrebbero potuto apprezzare ulteriormente le utilità della scuola ed accettare più volentieri che la stessa sottraesse i loro figli dal lavoro dei campi (Catarsi, 1900, pp.52-53).

Alla fine, il programma di Baccelli si dimostrò un insuccesso, e l'idea di introdurre una formazione agricola a scuola venne definitivamente accantonata, per poi essere ripresa solo durante il periodo fascista. Proprio in questo periodo assume una connotazione diversa rispetto a fine Ottocento: si passa dalla necessità di formare nuovi agricoltori a quella di sviluppare l'indipendenza della scuola, intesa come complesso di edifici autosufficiente, sulla falsa riga di una società dentro la società, come riportato da un articolo de La Stampa del 9 dicembre 1940, in cui l'orto scolastico è finalizzato alla produzione di verdura che:

viene utilizzata per la refezione e degli allevamenti che rendono qualcosetta: tutto questo insieme di studio, di collaborazione, di lavoro conferisce alle scuole rurali un aspetto di piccola società operosa che si innesta nel vasto mosaico delle varie attività della Nazione.

Sebbene lo strumento in sé, ossia l'orto scolastico, rimanga pressoché invariato, risulta alquanto evidente come sia cambiata la finalità che ne motiva la sua realizzazione: inizialmente, tra XIX e XX secolo, aveva una funzione puramente professionalizzante, per poi assumere una connotazione produttiva nel periodo fascista ed infine una finalità educativa. In questo capitolo verranno infatti approfondite le dinamiche educative relative alla realizzazione di un orto a scuola.

Orto scolastico: definizioni e obiettivi formativi

Secondo Anna Oliverio Ferraris, così come riporta nella rivista “Psicologia Contemporanea” di cui è direttrice, un orto scolastico risulta essere un piccolo appezzamento di terreno in cui i bambini di età prescolare e scolare possono coltivare piante e ortaggi anche in città e quindi sperimentare ritmi diversi da quelli convulsi del traffico automobilistico, organizzare delle attività in un ambiente sereno e silenzioso, vivere momenti di calma. Come è stato possibile dedurre fin da subito, realizzare un orto nel perimetro scolastico non significa solo coltivare degli ortaggi, ma, come chiarisce Silvia Bonino fornisce anche un’educazione più profonda attraverso la coltivazione di piante andando a coinvolgere molteplici aspetti dell’individuo, incluso il modo di pensare, di approcciarsi all’ambiente e agli altri” (Bonino, 2012) affermando poi che “solo la pratica del giardinaggio può permettere di assimilare questi insegnamenti, che non possono essere interiorizzati attraverso alcuna lezione teorica, per quanto ottima di qualità (Bonino, 2012, p.18). L’autrice, all’interno del suo libro “Il mio Giardino Semplice”(Bonino, 2012) dedica un capitolo ad ognuno dei dieci insegnamenti sviluppabili nei bambini attraverso la pratica dell’orticoltura, che essa venga fatta a scuola o a casa:

Comprendere l’unità della vita, Conoscere ed accettare il ciclo della vita, Conoscere ed accettare il ciclo delle stagioni, Imparare a prendersi cura di un essere vivente, Imparare il senso di responsabilità, Imparare a tollerare la frustrazione e a pazientare, Imparare a pensare, Imparare ad accettare i limiti, Confrontarsi con la vita reale, Imparare l’armonia: oltre l’individuo (ibidem).

Coltivare sviluppa allora nei bambini un senso di responsabilità, imparando a prendersi cura di qualcosa, e prendere atto che se non lo si fa in maniera attenta e continuativa nel tempo, la piantina morirà, e da questo si allena anche la capacità di reagire in maniera positiva di fronte agli insuccessi (Bonino, 2012).

Fondamentale è anche un altro prezioso insegnamento, soprattutto nella vita frenetica che siamo portati a vivere, ossia quello dell’imparare ad aspettare per potersi godere i risultati del proprio lavoro, infatti “i bambini possono recuperare ritmi più tranquilli e rilassati, che aiutano a superare la tendenza alla frenesia e

all'iperattività indotta dagli strumenti elettronici e dal mondo virtuale" (Bonino, 2012, p.26) Posta la natura interdisciplinare dell'orticoltura, è opportuno evidenziare come affronti anche temi particolarmente delicati, talvolta ancora un tabù a scuola, come quello della morte, alla quale si può far riferimento in modo delicato ed indiretto. Osservando le varie fasi di vita degli ortaggi infatti, "possiamo seguire lo sviluppo di una pianta dal seme al primo virgulto, la crescita del gambo e delle foglie, i germogli, i fiori e i frutti, e quando guardiamo l'interno di un frutto, vediamo che contiene in sé i nuovi semi, così ricomincia il ciclo della vita" (Capra, 2005, p.27). In quest'ottica il tema della morte viene presentato come "condizione normale a cui tutti gli essere viventi vanno incontro" (Bonino, 2012, p.25). Aspetto che certamente non debba passare inosservato, come visto nei capitoli precedenti, è l'apporto che questa attività produce nel miglioramento della qualità di vita, in particolar modo nel livello di soddisfazione verso il proprio lavoro, del quale è possibile beneficiarne dei frutti. Coltivare rilassa, permette di riprendere il rapporto con la natura, dalla quale la società contemporanea ci ha separato, riavvicinandosi a quei ritmi naturali oramai dimenticati e godendo allo stesso tempo dei risultati del proprio lavoro in ottica di sussistenza. Coltivare e assaporare i frutti del proprio lavoro risulta essere altamente appagante, soprattutto per i bambini, spesso ignari di come e dove si producano gli ortaggi, per cui si configura anche come percorso di educazione alimentare. Chiaramente l'obiettivo finale non sarà certo quello delineato di rendere la scuola autonoma dal punto di vista alimentare come in epoca fascista, bensì quello di rendere gli studenti consapevoli della vera origine del cibo che consumano e allo stesso tempo appagare il loro impegno usufruendo di quanto prodotto da loro stessi. Occorre precisare, come visto nel secondo capitolo, l'apporto positivo nei rapporti interpersonali tra individui che vi partecipano, assumendo di fatto una dimensione comunitaria. Conseguentemente, prendersi cura di un orticello a scuola, condividendo significati comuni, quali la coltivazione di ortaggi al fine dell'auto-consumazione degli stessi, diventa occasione irripetibile di collaborazione. Non a caso, tra gli obiettivi principali di un orto scolastico si annovera la realizzazione "di un prodotto comune attraverso attività di cooperazione" (Nicoletti, 2010, p.53).

Esempio di quanto tutto questo possa portare ad altissimi livelli di coinvolgimento nei bambini, è quanto afferma lo scrittore austriaco Fritjof Capra:

Abbiamo scoperto che le reazioni dei bambini all'orto scolastico sono assolutamente incredibili, e sono molti gli episodi di cui ti potrei raccontare. Dato che sono gli stessi bambini a progettare e coltivare l'orto (naturalmente, con l'aiuto degli insegnanti), sviluppano un grande senso di proprietà verso l'orto e ne hanno grande cura. Dovresti vedere l'entusiasmo con cui i bambini mangiano la verdura che hanno coltivato, quando magari fino a quel momento non gli è mai piaciuta mangiarla! Un'altra cosa che abbiamo notato è che come conseguenza del progetto aumenta il livello di collaborazione all'interno della comunità, mentre diminuisce il tasso di violenza e criminalità. Tutto questo acquista significato se si pensa a una pedagogia che si concentra sul nutrire una comunità (Capra, 2005, pp.6-7).

Esempi di progetti di orticoltura didattica

Nel corso degli anni, si sono diffuse sempre più iniziative per promuovere percorsi di orticoltura scolastica, correlata allo stesso tempo con una più generale educazione ambientale e alimentare. A partire dal 2004, anno di approdo in Italia del progetto ormai celeberrimo "Orto in Condotta" da parte della Slow Food, di cui parlerò nel dettaglio a breve, si possono annoverare svariate iniziative di realizzazione di orti scolastici, soprattutto promossi da enti pubblici quali comuni o regioni, a testimonianza della necessità di ritrovare un rapporto con la natura. Riporto a seguire alcuni esempi particolarmente rilevanti, tra cui, oltre all'internazionale Slow Food, anche esperienze di tipo locale o regionale. La scelta di queste ultime, delimitate tra Emilia-Romagna e Veneto, è stata ponderata dalla volontà di mettere in relazione il mio territorio di origine con le pratiche l'orticoltura urbana. "L'orto a scuola", "Piantiamo la scuola" e "Io coltivo. Dall'orto alla tavola" sono infatti iniziative promosse rispettivamente dai comuni di Padova, di Este e dalla regione Emilia-Romagna, dilazionate nell'arco degli ultimi dieci anni, garantendo continuità nonché un elevato numero di studenti coinvolti.

“Orto In Condotta” di Slow Food

Sicuramente la più antica iniziativa di orticoltura scolastica, tra quelle presentate. Questo progetto nasce negli anni Novanta in California, a Berkeley, sede di realizzazione del primo *School Garden* ad opera di Alice Waters,



vicepresidente di Slow Food. Prima di giungere in Italia passerà però circa un decennio, prendendo avvio solo nel 2004, ma diventando poi uno dei più affermati strumenti di attività di educazione ambientale nelle scuole, arrivando a vantare, al giorno d’oggi, la realizzazione di più di cinquecento orti sul territorio nazionale. È stata istituita, dalla stessa organizzazione, anche una giornata nazionale degli Orti in Condotta, fissata l’11 novembre di ogni anno, giorno di San Martino, ricollegandosi alla tradizione contadina che prevede la messa a riposo dei campi in tale data. Come si può leggere sul sito ufficiale:

...Il valore degli orti nelle scuole, dell’avvicinare le bambine e i bambini alla coltivazione e disvelare le connessioni tra l’orto e il piatto, deve essere valutato in quest’ottica: ogni essere umano ha una responsabilità di cura e impegno nei confronti del Pianeta che lo ospita, la Terra. In questa prospettiva per noi nelle scuole non è più sufficiente parlare di nutrizione o di cibo: serve conoscere quello che c’è dietro perché il pensiero egoista o vocato esclusivamente al sé – a discapito dell’altro – è tra le prime cause delle emergenze ambientali, climatiche e sociali che stiamo vivendo (da <https://www.slowfood.it/comunicati-stampa/festa-orto-in-condotta-slow-food-2022/>, ultima consultazione Aprile 28, 2023)



È l'organizzazione stessa ad inviare alle singole scuole aderenti i materiali necessari, ossia un kit di semi, del latte vaccino prodotto da agricoltura simbiotica²⁴ e bevande a base di mandorla, alternativa al latte per chi ne è intollerante. In aggiunta anche il libro della Slow Food Editore "Un anno in fattoria", dei poster che illustrano le buone pratiche per un

approccio sostenibile all'ambiente e materiali interattivi da usare in occasione dell'11 novembre. È sempre onere dell'organizzazione, inoltre, formare adeguatamente i docenti delle classi aderenti, tramite un percorso formativo di durata triennale, con un focus specifico ad ogni anno:

- prima annualità: agricoltura e scoperta degli alimenti attraverso i sensi
- seconda annualità: tecniche di realizzazione dell'orto
- terza annualità: alimentare e scoperta dell'origine del cibo

Nel 2022, alla 15esima edizione, hanno preso parte all'iniziativa mille classi di quasi quattrocento scuole di svariato ordine e grado, per ventimila alunni complessivi e quanto realizzato è stato poi pubblicato sull'omonimo giornalino (<https://www.slowfood.it/comunicati-stampa/festa-orto-in-condotta-slow-food-2022/>, ultima consultazione Aprile 28, 2023)

Il progetto "Orto in Condotta" di Slow Food è sicuramente un'iniziativa meritevole di nota, finalizzata a sensibilizzare le persone sull'importanza di scegliere prodotti sani e genuini, coltivati localmente e senza l'impiego di sostanze chimiche dannose per la salute e per l'ambiente. Tuttavia, pur riconoscendo l'importanza della promozione di un'agricoltura sostenibile e della valorizzazione delle produzioni locali, l'iniziativa presenta alcune criticità. Ad esempio, non tutti i territori sono in grado di ospitare orti collettivi, soprattutto le scuole urbane dove lo spazio è limitato così come la possibilità di disporre di un giardino o di un terrazzo

²⁴ L'Agricoltura Simbiotica è un sistema di produzione agroalimentare che mira al ripristino, mantenimento, miglioramento della biodiversità e funzionalità microbica dei suoli, tratto da <https://www.agricolturasimbiotica.it/simbiotico/>, ultima consultazione Aprile 28, 2023.

adatto alla coltivazione. Inoltre, la partecipazione al progetto potrebbe essere limitata a una fascia di persone già consapevoli dell'importanza della scelta di prodotti biologici e locali, anziché coinvolgere anche coloro che non hanno ancora acquisito questa consapevolezza. Infine, il progetto "Orto in Condotta" potrebbe essere maggiormente orientato a favorire l'inserimento lavorativo e la formazione di competenze professionali nell'ambito dell'agricoltura sostenibile, anziché limitarsi al solo aspetto della coltivazione. In definitiva, l'iniziativa di Slow Food rappresenta un primo passo verso la promozione di un'agricoltura sostenibile e la consapevolezza delle scelte alimentari, ma potrebbe essere ulteriormente migliorata e ampliata per favorire una maggiore partecipazione e coinvolgimento, soprattutto a livello locale.

“L’orto a scuola”



Si tratta di un progetto di educazione ambientale sull'origine del cibo e il suo legame col territorio, promosso dal Settore Ambiente e Territorio ed il Settore Verde, Parchi e Agricoltura Urbana del Comune di Padova e realizzato a partire dal

2015²⁵.

Si propone di rispondere alla necessità di una maggiore consapevolezza sul valore del cibo e sulla sua origine da parte dei giovani, poiché:

Nelle giovani generazioni, e in particolare tra coloro che abitano in città, si è spesso smarrita la consapevolezza dell'origine del cibo e del suo legame con il territorio. Tutto dev'essere consumato in fretta e gettato altrettanto rapidamente; il modo disordinato e frettoloso con cui ci nutriamo, rispecchia

²⁵ Informazioni tratte da <https://www.padovanet.it/informazione/progetto-lorto-scuola>, ultima consultazione Aprile 25, 2023.

questo stile di vita (da <https://www.padovanet.it/informazione/progetto-lorto-scuola>, 2022, ultima consultazione Aprile 25, 2023).

L'obiettivo si desume facilmente, e, come nel caso della precedente iniziativa di Slow Food, anche qui è quello di promuovere la consapevolezza sul mondo vegetale, sulle stagioni e il rispetto della natura, di cui l'orto scolastico rappresenta una efficace esperienza per riavvicinare i giovani alla natura e quindi all'origine del cibo.

L'iniziativa è stata riproposta per quattro anni consecutivi, di cui l'ultima edizione risale al 2018 e alla quale hanno aderito trenta scuole padovane per oltre tremila alunni complessivi ripartiti in centoquarantacinque classi. Anche in questo caso è stato il Comune stesso a fornire i materiali e i percorsi di formazione per studenti e docenti. Il progetto "L'orto a scuola" è sicuramente un'idea innovativa e importante per sensibilizzare i giovani studenti all'importanza della sostenibilità ambientale. L'obiettivo principale è quello di far vivere ai bambini e ai ragazzi l'esperienza diretta di coltivare un orto, favorire la conoscenza dei cicli naturali e del rapporto con il cibo. Uno dei principali punti di forza del progetto è sicuramente la sua capacità di coinvolgere le scuole in una attività pratica e laboratoriale, oltre che educativa e culturale. Gli orti scolastici possono rappresentare un valido strumento per favorire la socializzazione e la cooperazione tra gli studenti, stimolare la curiosità e l'interesse per la scienza e la natura, ma anche per sviluppare la creatività e il senso di responsabilità. Tuttavia, presenta anche alcune possibili debolezze, tra cui la necessità di un'adeguata attrezzatura e manutenzione degli spazi dedicati all'orto e la scarsa disponibilità di docenti formati sulla tematica dell'agricoltura urbana e della sostenibilità ambientale. Inoltre, potrebbero manifestarsi difficoltà logistiche e organizzative nella fase di messa in opera del progetto, come la selezione delle specie vegetali più adatte al contesto, la gestione delle risorse idriche e la raccolta degli ortaggi. In ogni caso, si tratta di una iniziativa che merita di essere sostenuta e sviluppata, perché rappresenta un concreto esempio di didattica attiva e di educazione all'ambiente, due aspetti sempre più importanti per la formazione dei cittadini del futuro.

“Piantiamo la Scuola”



Il progetto, promosso dal Comune di Este²⁶ prende avvio dall'anno scolastico 2010-2011, attraverso la realizzazione di piccoli orti scolastici. Si pone l'obiettivo di contrastare l'egemonia delle tecnologie digitali a scapito dell'esperienza diretta tramite il contatto con la natura, richiamando la necessità di ricucire quel “legame spezzato” di cui si è parlato nei capitoli precedenti. Al giorno d'oggi, infatti:

Probabilmente per un bambino di oggi è più "naturale" stringere fra le mani un mouse, un cellulare o un joystick piuttosto che un pomodoro. L'ortaggio lo avrà visto a volte impacchettato ed esposto negli scaffali dei supermercati o spezzettato in qualche zuppa con ogni probabilità preconfezionata, non è retorica, ma da studi di molte riviste sulla tematica del "Dimagrire", è emerso che 7 italiani su 10 preferiscono i cibi preconfezionati, perché più veloci (da <https://www.comune.este.pd.it/it/page/piantiamo-la-scuola-orti-scolastici>, ultima consultazione Aprile 25, 2023).

Il progetto ha avuto molto seguito, tanto da essere rinnovato anche gli anni successivi, coinvolgendo venticinque classi dei plessi del comune per un totale di oltre cinquecento bambini partecipanti. Per realizzare orti, si è adottata un'ottica di ecosostenibilità e riqualificazione di spazi dismessi e non occupati da giochi presenti in ogni scuola, in cui realizzare un orto e un angolo degli odori. In questo caso, all'educazione ambientale e alimentare, si è aggiunta anche la riqualificazione di spazi degradati, per un maggiore abbellimento scolastico e urbano. Gli ortaggi coltivati, una volta raccolti, venivano poi impiegati nelle mense scolastiche.

²⁶Informazioni tratte da <https://www.comune.este.pd.it/it/page/piantiamo-la-scuola-orti-scolastici>, ultima consultazione Aprile 25, 2023

Il progetto "Piantiamo la scuola" mira a migliorare l'ambiente scolastico e educare i bambini all'importanza delle piante e del verde, coinvolgendo studenti, insegnanti e famiglie in un'attività di piantumazione. Tra i punti di forza, si può sottolineare dunque l'attenzione all'ecologia e alla sensibilizzazione dei giovani alla preservazione dell'ambiente. Inoltre, il coinvolgimento degli insegnanti e delle famiglie, insieme alla partecipazione attiva degli studenti, rende il progetto efficace e coinvolgente. Questa esperienza, ciononostante, può presentare anch'essa alcune debolezze dal punto di vista organizzativo ed economico. Potrebbero esserci difficoltà nell'individuazione delle aree verdi disponibili nei dintorni della scuola, nella scelta delle piante da piantare e nella manutenzione del verde una volta piantato, come osservato nel progetto analogo promosso invece dal comune di Padova. Inoltre, l'impiego di risorse economiche potrebbe risultare una criticità per il Comune di Este, sia per l'acquisto delle piante che per lo svolgimento delle attività di formazione e sensibilizzazione. In generale, il progetto "Piantiamo la scuola" è un'iniziativa lodevole che promuove l'educazione ambientale e coinvolge attivamente la comunità scolastica. Tuttavia, è necessario prestare attenzione all'organizzazione e al budget necessario per implementare con successo questa iniziativa.



“IO COLTIVO. Dall’orto alla tavola”

Questo progetto, promosso dall’Assessorato agricoltura, agroalimentare, caccia e pesca della Regione Emilia-Romagna nel 2022²⁷, ha coinvolto cinquantuno classi dislocate sull’intero territorio regionale, che, in collaborazione anche con Ri.Nova Soc. Coop. e grazie all’interazione degli

²⁷ Informazioni tratte dal sito della Regione Emilia-Romagna, sezione Agricoltura, caccia e pesca, <https://agricoltura.regione.emilia-romagna.it/notizie/2022/aprile/io-coltivo-orto-alla-tavola-progetto-entra-nelle-scuole>, data ultima consultazione Aprile 25, 2023.

agricoltori delle fattorie didattiche locali, si pongono l'obiettivo di realizzare tredici orti scolastici entro l'autunno 2023. L'intenzione è quella di promuovere un apprendimento esperienziale di stampo attivista per lo sviluppo delle abilità pratiche, coadiuvando un approccio scientifico a quello ludico e interattivo, stimolando la creatività degli studenti. I ragazzi hanno così appreso tecniche basilari di orticoltura e realizzato un orto negli spazi verdi e in disuso delle rispettive scuole, potendone poi degustare i frutti. Il progetto include al suo interno anche dei laboratori sulla consapevolezza alimentare. Analogamente alle altre iniziative viste, sarà onere della regione provvedere alla fornitura di sementi, materiali didattici e attrezzi da giardinaggio alle singole scuole, senza gravare sui fondi d'istituto.

"Io coltivo. Dall'orto alla tavola" è un progetto che mira a promuovere un'economia sostenibile e il consumo di prodotti locali attraverso la coltivazione diretta di ortaggi e piante aromatiche. I punti di forza del progetto sono rappresentati innanzitutto dalla sua finalità, ovvero quella di sensibilizzare sull'importanza della sostenibilità ambientale e della filiera corta. Inoltre, il progetto permette agli alunni di diventare protagonisti attivi nel processo produttivo, incentivando il controllo della qualità del cibo e la produzione di alimenti sani e biologici. Altro punto di forza è rappresentato dall'assistenza tecnica gratuita offerta dal progetto per la scelta delle piante e la loro coltivazione, il che rende questo processo più accessibile per chiunque, anche coloro che non hanno esperienza nella coltivazione. Tuttavia, presenta anche dei punti di debolezza, analogamente a quanto riscontrato nelle esperienze precedenti. Innanzitutto, è necessario garantire la disponibilità di terreni agricoli e supporti per la coltivazione a tutti i partecipanti, il che potrebbe rappresentare una sfida in termini di spazi e risorse. Inoltre, il progetto dovrebbe prevedere una maggior attenzione alla formazione sui principi di agricoltura rigenerativa, ovvero una particolare forma di coltivazione che non sfrutta gli ecosistemi per fini produttivi, ma, al contrario, favorisce la rigenerazione dei suoli e la sostenibilità a lungo termine dell'attività. In conclusione, "Io coltivo. Dall'orto alla tavola" è un progetto che promuove l'agricoltura sostenibile e la filiera corta, ma a cui sarebbe utile associare una formazione specifica per una pratica di agricoltura rigenerativa.

Considerazioni finali

Tutti i progetti presentati erano accomunati, oltre che dal tema dell'orticoltura scolastica, anche dalla condivisione degli stessi obiettivi formativi: educazione alla sostenibilità e all'agricoltura biologica, consapevolezza sul mondo vegetale e sull'origine del cibo, riqualificazione di spazi degradati, valorizzazione delle produzioni locali e della filiera corta, promozione di comportamenti responsabili e collaborativi. Nella realizzazione di tali progetti, inoltre, sono state riscontrate anche le medesime criticità, afferenti a due principali macroaree: economica e organizzativa. Nella prima si annovera la limitatezza delle risorse finanziarie, non sempre disponibili per garantire tale opportunità in maniera omogenea nel panorama scolastico, riducendo di conseguenza il bacino di utenza.

Nella seconda invece si registra la limitatezza di spazio disponibile per tali progetti (soprattutto in città), un'inadeguata formazione dei docenti sul tema dell'orticoltura urbana e il tempo richiesto per i lavori di manutenzione e gestione delle risorse idriche. Accanto a questi fattori, vi è anche la scelta di colture adeguate, in riferimento al contesto scolastico e al periodo di realizzazione del progetto, rilevando anche la necessità di porre maggior enfasi al tema dell'agricoltura rigenerativa²⁸. In tal senso, oltre a garantire gli obiettivi formativi sopra citati, sarebbe opportuno sensibilizzare maggiormente al rispetto dei cicli rigenerativi naturali promuovendo quindi il paradigma opposto a quello dell'agricoltura intensiva, con l'obiettivo di proteggere e arricchire, anziché depauperare, le risorse naturali. In ogni caso, questi progetti risultano una prolifica occasione di crescita sia individuale che collettiva, coinvolgendo l'intera comunità scolastica in un percorso di sviluppo di numerosi obiettivi formativi, capaci di rispondere efficacemente alle richieste della società contemporanea.

²⁸ Per agricoltura rigenerativa si intende un insieme di pratiche, consuetudini e saperi che mirano alla produzione di verdure e ortaggi per soddisfare le necessità dell'uomo, cercando però di garantire il minor impatto ambientale possibile e nello stesso tempo rigenerare la fertilità del terreno (tratte da <https://ecocentrica.it/coltivare-protteggendo-lambiente-come-funziona-lagricoltura-rigenerativa/>, ultima consultazione Aprile 25, 2023).

Capitolo 4

Il progetto “Piantando s’impara”

Descrizione del progetto

Alla luce dei riferimenti teorici esplicitati, il mio elaborato si propone di affrontare il tema dell’orticoltura scolastica, analizzandolo in ottica didattica e sociale. Ritengo dunque doverosa una sintetica introduzione del progetto che mi appresto a presentare. Il titolo di questa iniziativa risulta essere una rielaborazione dell’espressione d’uso comune “sbagliando s’impara” adattata naturalmente agli obiettivi di ricerca. Essi richiamano un interrogativo generale: “quali ricadute didattiche e sociali può comportare un intervento di orticoltura nei bambini della scuola dell’infanzia?”. Partendo da questo quesito, occorre fare una piccola precisazione. Come si può intuire, il mio progetto si rivolge ad una popolazione scolastica frequentante la scuola dell’infanzia, più specificatamente una sezione eterogenea di bambini di 4 e 5 anni. Sarebbe allora lecito chiedersi il motivo per cui si è deciso di lavorare su individui di età visibilmente ridotta rispetto a quella dei partecipanti a progetti analoghi. La risposta è da ricercarsi nel desiderio di indagare maggiormente l’impatto formativo di esperienze di orticoltura in una fascia d’età spesso poco considerata per questo tipo di esperienze. La maggioranza dei progetti affini, infatti, ha come destinatari gli alunni della scuola primaria, dunque cognitivamente e fisicamente più competenti. È possibile quindi ottenere risultati soddisfacenti anche in questa fascia di età più “acerba”? Chiaramente le modalità e gli obiettivi di ricerca sono stati semplificati rispetto alla scuola primaria, ma fondamentalmente si è voluto sviluppare le medesime competenze, o, perlomeno, promuovere lo sviluppo di un’attitudine più positiva e consapevole verso il mondo naturale. Diversamente dalle iniziative scaturite negli ultimi due anni²⁹ e finanziate da fondi europei Pon per l’acquisto di attrezzature tecnologiche quali serre

²⁹ https://www.istruzione.it/pon/avviso_educazione_transizione_ecologica.html ultima consultazione Aprile 25, 2023.

idroponiche automatizzate, il mio progetto si è avvalso solo di strumenti e tecniche tradizionali, in accordo con le pratiche dell'orticoltura familiare (vedi paragrafo successivo). Nei capitoli precedenti si è discusso inoltre di come gli strumenti digitali abbiano ormai preso il sopravvento sulle esperienze concrete, nonché di come siano una delle cause del progressivo allontanamento dei bambini dalla natura. Per motivi di coerenza, è stata proposta dunque un'esperienza di orticoltura semplice e genuina, che possa stimolare nei bambini una conoscenza della natura attraverso la manipolazione ed analisi sensoriale degli ortaggi coltivati. Possiamo quindi riassumere tre principali macro-obiettivi di indagine alla base del progetto:

- sviluppare una maggiore conoscenza sull'origine e sulle caratteristiche degli ortaggi principali nonché del luogo dove possono essere coltivati, ricostruendo un legame concreto con la natura nel rispetto dell'ambiente;
- migliorare la qualità dei rapporti sociali, soprattutto in ottica di collaborazione verso un fine comune;
- sviluppare il senso di responsabilità derivante dalla necessità di cure e attenzioni che l'orto richiede;

Orticoltura: chiarimenti concettuali e paradigmi di riferimento

Per una maggiore comprensione olistica del progetto, è opportuno fare qualche precisazione teorica.

Orticoltura e agricoltura³⁰, presentano analogie e differenze pur essendo la prima inclusa nella seconda. Mentre l'agricoltura consiste nella coltivazione di grandi estensioni di terra per produrre una vasta gamma di prodotti, l'orticoltura riguarda la coltivazione di aree più ridotte, per produrre ortaggi o erbe aromatiche destinate al consumo diretto. L'agricoltura comprende anche altre attività come l'irrigazione, la potatura o il lavoro con gli animali sulla terra da coltivare, mentre l'orticoltura si concentra esclusivamente sulla coltivazione di ortaggi o piante

³⁰ Informazioni tratte da <https://www.ilgiardinocommestibile.it/suggerimenti/cos-e-l-orticoltura/>, ultima consultazione Aprile 27, 2023.

erbacee. Un'altra differenza importante tra i due termini è che l'orticoltura può essere esercitata anche in ambiente domestico o in piccole porzioni di terreno esterno, mentre l'agricoltura richiede spesso campi molto grandi per essere produttiva. L'agricoltura produce inoltre non solo cibo ma anche altri prodotti per l'industria (mercato tessile, del legno, della carta ecc), mentre l'orticoltura non è correlata ad altre attività produttive. In sintesi, nonostante entrambe le attività contribuiscano alla produzione di cibo, l'orticoltura ha una specificità maggiore e richiede una strategia di coltivazione differente rispetto all'agricoltura. Al giorno d'oggi, in Italia³¹, si identificano due principali modalità con cui coltivare ortaggi: in piena terra (campi, serre o tunnel) o tramite substrato (torbe, polistirolo, l'aria o l'acqua delle colture idroponiche). Come facilmente intuibile, l'esperienza proposta si identifica nella prima modalità, piantando le colture direttamente in campo aperto. Tuttavia, accanto a questa prima distinzione, esistono varie tipologie di orticoltura che si differenziano in base alla superficie coltivata e alle tecnologie adottate:

- l'orticoltura familiare è finalizzata all'autoproduzione degli ortaggi di cui si ha bisogno, coltivandoli in piena terra su superfici di piccole dimensioni, i cui prodotti, spesso in consociazione³² con altre colture, sono poi destinati interamente all'autoconsumo. Questa tipologia esclude l'uso di pesticidi e diserbanti, così come di fertilizzanti chimici e strumentazione tecnologica avanzata, preferendo al loro posto tecniche tradizionali e concimi organici di origine naturale;
- l'orticoltura stabile, differentemente dalla precedente, può essere vista anche come una fonte di guadagno secondario, i cui prodotti sono poi immessi sul mercato locale. Proprio per questo motivo, vengono coltivate specie vegetali capaci di essere vendute per tutto l'anno. Questa tipologia è caratterizzata da un utilizzo intensivo di superfici maggiori, spesso concentrate ai margini

³¹ Informazioni tratte da https://www.noisiamoagricoltura.com/orticoltura-quali-tipologia-di-coltivazione-scegliere-per-il-tuo-orto/#Quante_tipologia_di_coltivazioni_orticolturali_esistono, ultima consultazione Aprile 27, 2023.

³² Con il termine "consociazione" si intende coltivare più specie sullo stesso terreno.

delle città, e prevedendo l'uso di concimi minerali e di una maggiore dotazione tecnologica;

- l'orticoltura non specializzata è tipica delle grandi zone pianeggianti e finalizzata esclusivamente ad uno scopo economico, dunque a carattere intensivo. Le superfici utilizzate sono particolarmente vaste e caratterizzate da un avvicendamento³³ delle colture, destinate all'industria, al mercato all'ingrosso e all'esportazione. Rispetto alle precedenti tipologie, in questa si riscontrano anche maggiori problematiche dovute a rotazioni troppo brevi, quali la stanchezza del terreno;
- l'orticoltura specializzata è finalizzata alla produzione intensiva su vaste porzioni territoriali di specie che si susseguono in modo continuo, analogamente a quella non specializzata, ma prevedendo l'impiego di diverse tecniche più avanzate, quali serre sia calde che fredde, così come di impianti di riscaldamento;

Analizzando quanto citato, appare evidente come l'agricoltura biologica tragga ispirazione dall'orticoltura familiare, per tecniche e principi di riferimento (ovviamente poi riproposti su larga scala), mentre le altre tipologie di orticoltura risultano affini all'agricoltura intensiva (o industriale).

Le coltivazioni di tipo intensivo, oltre che impoverire il terreno, richiedono inoltre un elevato uso di sostanze chimiche, concimi minerali e tecnologie avanzate, con conseguenti ripercussioni sugli equilibri naturali. Proprio per questo motivo, negli ultimi anni si sono diffusi anche altri sistemi di orticoltura a basso impatto ambientale, tra cui l'orticoltura urbana che riprende infatti le caratteristiche dell'orticoltura familiare, rifiutando l'uso di sostanze chimiche e utilizzando prodotti organici. Talvolta le superfici coltivate possono garantire produzioni tali da essere vendute nei mercati locali, analogamente all'orticoltura stabile, dalla quale però si differenzia nelle tecniche di coltivazione, come osservato poc'anzi. L'obiettivo di questo progetto è dunque quello di coinvolgere i bambini in un'esperienza di

³³ Con il termine "avvicendamento" si intende quella pratica secondo cui tutta la superficie coltivabile va seminata interamente con una sola tipologia di pianta, che poi verrà sostituita con un'altra varietà alla semina successiva.

coltivazione di un orto secondo i canoni dell'orticoltura familiare, avvalendosi esclusivamente di strumenti tradizionali. Oltre all'uso di soli prodotti di origine naturale, verranno dunque evitati pesticidi, fertilizzanti chimici e tecnologie tipiche dell'orticoltura intensiva. Proprio in riferimento a queste, è opportuno precisare cosa si intenda per tecnologia:

Vasto settore di ricerca che ha come oggetto l'applicazione e l'uso degli strumenti tecnici in senso lato, ossia di tutto ciò che può essere applicato alla soluzione di problemi pratici, all'ottimizzazione delle procedure, alla presa di decisioni, alla scelta di strategie finalizzate a determinati obiettivi (tratto da <https://www.treccani.it/vocabolario/tecnologia/> , ultima consultazione Aprile 27, 2023).

Questo termine ha dunque un significato estremamente generale, racchiudendo dentro sé una moltitudine di tecnologie, orientate a specifiche finalità. In tal senso anche la pratica stessa di orticoltura si configurerebbe come tecnologia, in quanto coacervo di strategie finalizzate a determinati obiettivi, ossia la produzione di ortaggi ed erbe per il consumo diretto. Ragion per cui sarebbe controproducente affermare di voler perseguire un progetto di orticoltura che sia privo di tecnologia, bensì definire quali tecnologie si intende adottare e quali invece evitare. Tra queste possiamo infatti annoverare quelle tipiche dell'orticoltura intensiva, per quanto concerne le modalità di produzione degli ortaggi, ma anche e soprattutto le tecnologie digitali, per quanto riguarda il modo di approcciarsi alla natura.

Il contesto di realizzazione

Il contesto di realizzazione del progetto è la scuola dell'infanzia paritaria "San Domenico Savio", in via Puccini 13, a Codigoro. Essendo paritaria, fa parte della più ampia parrocchia di San Martino Vescovo di Codigoro. Ospita trentaquattro bambini, suddivisi in due sezioni, di cui una omogenea e composta da bambini di tre anni (piccoli) e una eterogenea, composta invece da bambini di quattro e cinque anni (mezzani e grandi). Tra lo staff si annoverano due docenti, tre ATA e il Dirigente



Scolastico. Come reperibile nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (tratto da <https://scuolasandomenicosavio.altervista.org/ptof/>, ultima consultazione Aprile 25, 2023) la scuola abbraccia una politica educativa molto propensa a valorizzare il tempo, inteso come momento prezioso da trattare con cura: "diamo ai bambini e alle bambine un tempo lento e disteso dove ogni cosa può essere vissuta, assaporata, interiorizzata e condivisa". Emerge un ambiente che miri a sviluppare collaborazione e ricerca dell'armonia attraverso un contatto consapevole e rispettoso della natura. Il team docente non è estraneo ad iniziative di orticoltura, in quanto, anche negli anni passati, sono stati proposti progetti che prevedessero la realizzazione di un piccolo orto, per cui mi è stata data l'opportunità di sfruttare le attrezzature ormai dismesse. Naturalmente, queste esperienze passate coinvolsero alunni non più frequentanti la scuola, escludendo quindi ogni possibile alterazione dei dati raccolti. Alla luce di quanto affermato a livello teorico, è stata più volte esplicitata la correlazione tra orticoltura urbana e riqualificazione di spazi dismessi. Coerentemente, lo spazio in cui è stato costruito l'orto risulta essere una zona precedentemente abbandonata. Essa comprende due spazi principali: la zona adibita ad orto, potendo beneficiare della vecchia struttura realizzata in legno, frutto di esperienze passate e l'angolo degli odori, realizzato in una vecchia aiuola che ospiterà le erbe aromatiche. La struttura orticola è realizzata in pallet di legno privati delle assi superficiali, mantenendone però quelle strutturali, aventi la



preziosa funzione di assicurare compattezza alla struttura. La posizione più elevata rispetto al livello del terreno rende possibile un corretto drenaggio delle acque ai lati, evitando lo spiacevole fenomeno del ristagno, potenzialmente letale per la germinazione dei semi. Altro aspetto non meno importante lo riveste la composizione del terreno. L'orto è sorto nel giardino retrostante il plesso scolastico, in accordo con i riferimenti bibliografici citati che dimostrano come il posto privilegiato per tali attività siano proprio gli spazi "nascosti" dietro edifici. Per assicurare un terreno ricco di nutrienti, la terra è stata anche sottoposta a concimazione. Tutti i materiali utilizzati sono facilmente reperibili rendendo questo progetto riproponibile in contesti diversificati, anche in assenza di particolari attrezzature. Occorre tenere sempre presente che questa esperienza si annovera nella più ampia branca dell'orticoltura urbana i cui protagonisti sono normalissimi cittadini che si avvicinano alla natura senza vere competenze agricole, per cui sarebbe un controsenso pretendere le stesse capacità, manuali e produttive, al pari di un professionista.

La valenza formativa sul piano didattico e sociale

Ogni progetto nasce sempre da specifiche esigenze di ricerca, e si propone di agire in ottica di cambiamento qualitativo e quantitativo del contesto iniziale. Milano è considerata la città pioniera in tema di orticoltura urbana e didattica, ragion per cui riporto ora alcune motivazioni tratte dalle *Linee guida per gli orti didattici nelle scuole milanesi*³⁴, alle quali fa riferimento anche il corrente progetto.

³⁴ Linee guida per gli orti didattici nelle scuole milanesi. (n.d.). da <https://foodpolicymilano.org/wp-content/uploads/2020/02/Linee-Guida-Orti-Didattici.pdf>, ultima consultazione Aprile 23, 2023.

Coltivare a scuola sviluppa dunque:

- Insegnamento interdisciplinare;
- Apprendimento attivo, coinvolgendo l'uso dei 5 sensi e i primi basamenti scientifici;
- senso di responsabilità collettiva e personale, attraverso la suddivisione dei lavori;
- un nuovo modo di imparare attraverso un'esperienza diversa da quelle curricolari;
- la capacità di saper aspettare e dunque comprendere meglio il concetto di tempo, soprattutto in un periodo storico-sociale dominato dall'immediatezza di internet;
- Valorizza l'impegno e la fatica impiegata come elementi basilari per ottenere un buon risultato, sapendo anche accettare risultati non soddisfacenti;

Quanto appena esposto trova riscontro anche nei principi metodologici esplicitati nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*³⁵ (2012), in materia di ambiente d'apprendimento, nello specifico:

- favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze;
- incoraggiare l'apprendimento collaborativo: imparare non è solo un processo individuale, la dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo;
- realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei

³⁵ Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. (n.d.) da https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione Aprile 23, 2023

diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.

Come poi riportano sempre dalle Linee Guida per gli Orti Didattici nelle scuole milanesi:

Oggi la globalizzazione e il conseguente allungamento delle filiere alimentari hanno prodotto una forte distanza tra i cittadini e ciò che mangiano: l'orto didattico può colmare questa distanza [...] stabilendo una relazione diretta tra la scuola e il territorio, attraverso il cibo e la cura per la terra (<https://foodpolicymilano.org/wp-content/uploads/2020/02/Linee-Guida-Orti-Didattici.pdf> ,ultima consultazione Aprile 19, 2023).

Riferimenti alle Indicazioni Nazionali

Il progetto “piantando si impara” si pone in perfetto accordo con quanto dichiarato nelle Indicazioni Nazionali, secondo cui:

I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria. La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su sé stessi e sugli organismi viventi e [...] possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni. Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti (https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf , ultima consultazione Aprile 19, 2023)

Nello specifico, il progetto si inserisce nella sezione relativa ad “oggetti, fenomeni, viventi” per cui:

Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o in microambienti artificiali, possono suggerire un “modello di vivente” per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere. Si può così portare l’attenzione dei bambini sui cambiamenti insensibili o vistosi che avvengono nel loro corpo, in quello degli animali e delle piante e verso le continue trasformazioni dell’ambiente naturale
(https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione Aprile 19, 2023)

Da qui ne deriva che il traguardo per lo sviluppo della competenza sia “Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti”.

Riferimenti alle Competenze Chiave europee

In riferimento alla Raccomandazione del Consiglio d’Europa aggiornato al 22 maggio 2018³⁶, il progetto propone di sviluppare, 3 delle 8 competenze chiave europee. Dato il ruolo dominante dell’elemento naturale all’interno del progetto, diventa particolarmente evidente il richiamo alla disciplina di scienze, incentrata, soprattutto nei primi anni della scuola primaria, sull’osservazione e analisi dei viventi. Essa è contenuta infatti nella più ampia “Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria”, riferendosi nello specifico alla

capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l’insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l’osservazione e la sperimentazione, per

³⁶ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. (n.d.) da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), ultima consultazione Aprile 27, 2023.

identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo [...] la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino (ivi, p.9).

E dunque:

Comprende un atteggiamento di valutazione critica e curiosità, l'interesse per le questioni etiche e l'attenzione sia alla sicurezza sia alla sostenibilità ambientale, in particolare per quanto concerne il progresso scientifico e tecnologico in relazione all'individuo, alla famiglia, alla comunità e alle questioni di dimensione globale (ibidem).

Di quanto riportato sopra, seppur molto teorico, e talvolta non coerente con le effettive capacità cognitive dei bambini coinvolti, occorre concentrarsi sulla dimensione di "osservazione e sperimentazione per identificare le problematiche" (ibidem). Essa è identificabile con la comprensione di quali cure necessita una pianta per crescere e di come sfruttare le conoscenze acquisite in merito per porre soluzione a determinati problemi. Ad esempio, se un bambino avrà compreso che un ortaggio necessita di acqua, quando noterà una piantina appassita dalla sete, reagirà conseguentemente dandole dell'acqua e sopperendo al problema. Oppure, se durante il mese era abituato ad annaffiare l'orto solo una volta a settimana per via di un clima più freddo e meno soleggiato, con l'arrivo della primavera, e dunque più ore di luce e di caldo, noterà che le piante inizieranno a soffrire maggiormente la sete, aumentando conseguentemente la frequenza delle annaffiate. In quest'ottica, seppur in maniera semplificata e minimale rispetto a quanto riportato nelle Raccomandazioni Europee, i bambini svilupperanno un'osservazione attenta e scientifica verso l'orto che porterà alla costruzione di specifici modelli operativi che si adatteranno osservazione dopo osservazione alle richieste ambientali. D'altronde il metodo scientifico non è predeterminato ma si verifica con l'osservazione. Il progetto è permeato, come si può evincere nei capitoli precedenti da una forte enfasi sul ruolo dell'interazione sociale, promuovendo dunque la collaborazione per il

raggiungimento di obiettivi comuni condivisi, al fine di migliorare così la qualità della vita sia collettiva che individuale. In riferimento a tali premesse, si propongono di sviluppare capacità analoghe a quelle contenute nella “Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare” (ivi, p.10), in particolar modo per quanto concerne la capacità di “imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma” (ibidem) nonché la maturazione di “un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l’apprendimento per tutta la vita” (ibidem). Infine, sempre richiamando le finalità del progetto, è necessario enunciare il collegamento anche con la “Competenza in materia di cittadinanza” (ibidem), soprattutto riguardo alla promozione di dinamiche interazionali incentrate su un modello democratico, che pongono le basi per sviluppare la capacità di “agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione [...] dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (ibidem).

Il disegno di ricerca

Come affermato ad inizio capitolo, il progetto si propone di sviluppare nei bambini una maggiore conoscenza del mondo naturale, in relazione alle diverse varietà di ortaggi che potranno coltivare, secondo un approccio improntato alla sostenibilità ambientale e all’educazione alimentare, che al tempo stesso sia capace di migliorare in loro la qualità dei rapporti sociali. Dunque, gli aspetti sottoposti ad indagine sono sostanzialmente due: la dimensione didattica, ossia come e in che misura il progetto sia in grado di produrre un cambiamento dal punto di vista formativo e la dimensione sociale, ossia come il progetto sia in grado di contribuire significativamente alla qualità delle interazioni sociali. Per valutare il corretto raggiungimento degli obiettivi di indagine è stato seguito lo stesso protocollo predisponendo un momento iniziale e finale di rilevazione su un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo, avvalendosi dei medesimi strumenti di raccolta dati.

Strumenti di raccolta dati

Nello specifico si è fatto ricorso a tre strumenti differenti in relazione all'area di indagine:

- Un'intervista orale;
- Una rappresentazione grafica dell'orto;
- Una scheda osservativa sui comportamenti sociali degli alunni.

Rispettivamente, con i primi due strumenti si è presa in esame la dimensione didattica, volendo analizzare le conoscenze ed esperienze pregresse con l'orto, mentre con l'ultimo si è analizzata la dimensione sociale, registrando la qualità dei comportamenti attuati in sezione.

Mentre l'intervista orale e grafica sono state sottoposte alle classi direttamente dal sottoscritto, la griglia osservativa è stata invece consegnata direttamente ai docenti e compilata da loro stessi in due diversi momenti distanti circa tre mesi l'uno dall'altro. Questa scelta deriva assicura un buon livello di neutralità della rilevazione, in quanto gli insegnanti in servizio hanno maturato una conoscenza molto più approfondita dei bambini e dei loro cambiamenti, seguendoli da inizio anno e potendo osservare quotidianamente eventuali loro progressi.

	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
RELAZIONARSI CON IL GRUPPO SEZIONE	Collabora con i compagni solo se mediato da un adulto	Collabora solo con i compagni di riferimento	Collabora con i compagni e interagisce con loro
COLLABORARE PER UN OBIETTIVO	Non collabora con i compagni e agisce in maniera indipendente	Collabora con i compagni solo se mediato da un adulto	Collabora con i compagni dividendosi i lavori per un fine comune
UTILIZZO DEI MATERIALI	Utilizza materiali secondo modalità improprie	Utilizza alcuni materiali rispettando le regole	Partecipa alle attività usando materiali e strumenti, rispettando le regole
CONDIVISIONE DEI MATERIALI	Si rifiuta di condividere i materiali con i compagni	Condivide i materiali con i compagni solo se spronato dall'adulto	Condivide i materiali con i compagni
RISPETTO DEI TURNI	Non rispetta i turni e agisce indipendentemente dagli altri	Rispetta i turni solo se mediato da un adulto	Rispetta autonomamente i turni nel rispetto degli altri
GESTIONE DEI CONFLITTI	Affronta i conflitti in modo aggressivo	Risolve le proprie divergenze solo se mediato da un adulto	Risolve le proprie divergenze attraverso il dialogo

Realizzazione del progetto

Il progetto si è sviluppato nei mesi di febbraio, marzo e aprile, per una durata complessiva di 16 ore, distribuite in 8 incontri di 2 ore ciascuno, più specificatamente dalle 13:30 alle 15:30. Questo lasso di tempo è inoltre comprensivo del momento didattico vero e proprio nonché delle attività ausiliarie ad esso quali la preparazione dei bambini all'uscita (vestirli adeguatamente e dotarli degli opportuni equipaggiamenti) e al rientro a scuola (svestirli e sistemare il materiale utilizzato). Il progetto è stato articolato in 9 fasi.

Fase 1: incontro con l'agricoltore

Prima di procedere all'attuazione del progetto in ambito scolastico, ho ritenuto opportuno predisporre un momento di confronto con un esperto del settore, ossia un agricoltore del luogo con esperienza di orticoltura, al fine di ottenere qualche indicazione operativa su come procedere al meglio. Nello specifico gli sono state chieste delucidazioni su quali colture era più opportuno coltivare date le circostanze climatiche. Occorre inoltre specificare che il mio progetto si è sviluppato nel periodo invernale/primaverile, nei mesi di febbraio, marzo e aprile. Soprattutto nel primo mese, caratterizzato da temperature rigide che difficilmente lasciano scampo a molti vegetali, sono state selezionate tipologie specifiche di ortaggi resistenti al freddo, seguendo i consigli dell'agricoltore. Tra questi si annoverano spinaci, cipolle e fave da piantare in febbraio e successivamente, insalata e fragole da piantare in marzo. Tra febbraio e marzo, infine, le erbe aromatiche quali menta, salvia, rosmarino e timo. Altro argomento fulcro di approfondimento è stata la velocità di maturazione delle colture, al fine di assicurarne la raccolta e la consumazione entro i termini del progetto.

Fase 2: presentazione del progetto e raccolta dati iniziali

Questo incontro aveva finalità puramente introduttiva e prevedeva una presentazione del progetto ai bambini, spiegando loro quali attività avrebbero fatto. È stata una proficua occasione non solo per conoscere la classe ma anche per registrare le loro preconoscenze relative al mondo dell'orto e i suoi elementi. Attraverso una



rilevazione iniziale, avvalendosi di opportuni strumenti di ricerca, sono stati raccolti i dati che sarebbero poi stati poi confrontati con quelli finali. È stato



successivamente letto il libro “La vita segreta dell’orto” (Muller, 2021), sulle caratteristiche dei diversi ortaggi e tra questi anche quelli “resistenti all’inverno”, introducendo l’importanza di acqua, sole e terra per la crescita delle piante, nonché la loro stagionalità. Il libro spiegava inoltre l’origine

degli ortaggi, facendo comprendere ai bambini che quanto trovavano nel frigo o al supermercato in realtà derivasse da “grandi orti” in campagna (campi agricoli).

Fase 3: preparazione dell’orto



La sede di realizzazione dell’orto si concentra in una porzione di giardino scolastico dismesso, posta in pieno sole e dentro una struttura di pallet di legno forati e riempiti di terra. Questa, tuttavia, era decisamente poca e impoverita a seguito di diversi anni di disuso, e dunque necessitava di essere integrata con nuovo materiale: un mix di terra di campo e terriccio da giardino.

In concomitanza con la riqualificazione del terreno, è stata predisposta un'attività di esplorazione sensoriale che proponeva ai bambini di toccare a mani nude la terra, descrivendo le sensazioni provate. A seguire, il terriccio è stato poi concimato³⁷, attraverso un fertilizzante naturale facilmente reperibile



in serra. La terra è stata dunque vangata, grazie all'uso di palette e rastrellini, assicurandosi di distribuire il concime in maniera omogenea. Tale azione è stata svolta un paio di settimane prima della semina, su suggerimento dell'esperto, al fine di garantire un completo assorbimento dei nutrienti.

Fase 4: la semina di spinaci e cipollotti



In questa fase la classe si è inizialmente cimentata nella semina di spinaci e cipollotti. Prima, tuttavia, è stato predisposto un laboratorio di esperienza sensoriale, in cui venivano portati in classe degli ortaggi maturi e distribuiti ai bambini, chiedendo loro poi di descriverli a livello di tatto, vista e olfatto. (Es. che odore sa, che

forma ha, di che colore è, se è liscio o rugoso ecc). Questo momento è stato molto importante soprattutto per i bambini della scuola dell'infanzia, il cui sviluppo cognitivo richiede ancora la presenza di tante esperienze concrete e legate ai sensi. In tal modo, oltre che coinvolgerli in un'esperienza di rielaborazione sensoriale, è stata favorita anche la comprensione del rapporto tra seme e futuro ortaggio. Molti bambini, infatti, non li considerano la stessa pianta in due momenti di crescita

³⁷ è stata usata una miscela di concimi organici a base di azoto, anidride fosforica e ossido di potassio, in linea con gli standard consentiti in agricoltura biologica (impianto tecnico riconosciuto n. FR81231001) e coerenti con i canoni dell'orticoltura familiare precedentemente citata.

differenti, bensì due elementi a sé stanti. Inoltre, la maggioranza dei bambini necessita di un'immagine visiva associata al nome di ciò che si pianta, in quanto il solo elemento verbale non basta per richiamare loro la rappresentazione mentale corrispondente. Ad esempio, se quando si piantano gli spinaci non



gli si mostrerà poi anche uno spinacio vero e proprio, loro non avranno idea di cosa sia e dunque l'esperienza perderebbe di importanza non capendo cosa si è seminato. Per questo motivo ogni ortaggio piantato è stato prima presentato concretamente e analizzato a livello sensoriale. Le relative sementi sono state acquistate in un mulino della zona o fornite direttamente dall'agricoltore di riferimento. La lezione è stata condotta spiegando passo dopo passo le principali azioni da fare quando si semina, per cui è stata fornita loro una routine generale da seguire: fare un piccolo buco, buttarci dentro i semi, ricoprire con la terra ed infine annaffiare. È stata inoltre ribadita loro l'importanza di annaffiare sempre l'orto quando si sarebbe andati fuori, qualora il terreno fosse risultato secco, spiegandogli che senza acqua il semino non sarebbe cresciuto e non sarebbe neanche nata la pianta. Questo ha spronato fin da subito gli allievi ad organizzarsi per annaffiare l'orto. Successivamente si è proceduto alla messa a dimora dei cipollotti, interrando il bulbo fornito direttamente dall'agricoltore. Tale ortaggio non teme il freddo e non necessita neppure di grandi quantitativi d'acqua, risultando piuttosto resistente. I cipollotti sono stati piantati qualche settimana dopo gli spinaci, avendo un periodo di



maturazione più ridotto rispetto questi ultimi. Una volta messi a dimora, i germogli dei bulbi sono cresciuti gradualmente, diventando più lunghi, robusti, verdi e numerosi poiché da ognuno di loro, ingrossandosi, si sarebbero originati altrettanti cipollotti.

Fase 5: realizzazione dell'angolo degli odori

Come si può dedurre, in questa occasione i bambini hanno piantato alcune erbe aromatiche: menta, salvia e timo e rosmarino. L'attività è stata prima preceduta da un momento di raccolta preconoscenze attraverso domande stimolo, per capire quanto i bambini conoscessero su queste piante. Ne è emerso



che quasi tutti hanno riconosciuto il rosmarino soprattutto per i suoi usi in cucina, collegandolo subito ad alcuni piatti quali il pollo con le patate. La menta era conosciuta solo da una minoranza, associandola al dentifricio, al ghiacciolo e alla granita omonima, mentre nessuno di loro aveva mai sentito parlare di salvia e timo. Contemporaneamente alla discussione guidata su cosa fossero e a cosa servissero tali piante, è stata consegnata ad ognuno di loro una foglia di ciascuna erba aromatica, per fare leva sulla loro percezione sensoriale essendo molto profumate.



Successivamente si è passati al trapianto di alcuni esemplari per metterli a dimora nell'angolo aromatico della scuola. Analogamente a quanto fatto per tutti gli incontri precedenti, è stata evidenziata l'importanza di dare sempre acqua dopo il trapianto e di continuare a dargliela non appena la terra sarebbe stata avvertita secca e le foglie appassite.

Fase 6: la semina di insalata, fava e fragole



In questa giornata sono stati introdotti nell'orto tre nuovi ortaggi: insalata, fava e fragole.

Tra queste, l'insalata e la fragola sono state le più conosciute in assoluto e persino rappresentate da alcuni disegni della rilevazione iniziale. Su consiglio dell'agricoltore, l'insalata non è stata collocata a dimora tramite semina

bensì con il trapianto, poiché i semi ci avrebbero impiegato troppo tempo per crescere in campo aperto e la scuola non disponeva di una serra. Sono state così acquistate delle piantine e messe a dimora nell'orto. L'insalata è un ortaggio che richiede molta acqua per crescere, per cui è stato ricordato ai bambini di annaffiarla almeno una volta ogni due giorni. Accanto all'insalata, si è poi piantata una piantina di fragole,



inizialmente coltivata in vaso per poi essere trapiantata, una volta cresciuta



adeguatamente, nell'angolo degli odori assieme alle erbe aromatiche. Infine, è stata seminata anche la fava. Come da prassi, prima della semina sono stati portati loro esemplari già maturi, al fine di associare il seme al rispettivo ortaggio cresciuto, nonché percepirlo a livello sensoriale.

Fase 7: prendersi cura dell'orto per educare alla responsabilità



Riprendendo quanto riportato ad inizio capitolo nelle *Linee Guida per gli Orti Didattici nelle scuole milanesi*, prendersi cura delle proprie piantine annaffiandole regolarmente non significa solo accompagnarle fino alla loro maturazione, ma prelude ad un processo molto più complesso, ossia lo sviluppo del senso di responsabilità collettiva e personale.

Questa fase può essere articolata in due momenti, di cui uno risulta l'evoluzione dell'altro. In primo luogo, è stato spiegato ai bambini come dare l'acqua all'orto attraverso una sequenza di azioni da fare: sentire se la terra è secca, andare a prendere l'annaffiatoio, riempirlo d'acqua alla fontanella e darla alle piante facendo attenzione a non colpirle direttamente. Queste azioni, seppur con qualche lacuna iniziale, sono state gradualmente apprese. Successivamente, essendo l'obiettivo quello di sviluppare l'autonomia dei bambini, è stata delegata a loro la responsabilità di dare da bere all'orto, sotto supervisione dal personale docente, che talvolta gli ricordava di annaffiare. In virtù di ciò è stato appeso un vademecum con funzione di promemoria subito prima della porta per accedere al giardino. I bambini hanno così compreso



con quale frequenza dare l'acqua all'orto e secondo quali regole, che gradualmente hanno iniziato ad interiorizzare. Essendo gli annaffiatoio soltanto 3 a fronte di 19 bambini, sono stati definiti dei turni a rotazione per annaffiare, in modo tale che tutti potessero dare il loro contributo. Inizialmente è stato abbastanza difficoltoso far mettere d'accordo tutti i

componenti della sezione, in quanto solo alcuni dei bambini di quell'età hanno maturato pienamente il concetto di "turno", approcciandosi al mondo esterno con una visione prettamente egocentrica. Grazie anche all'aiuto del personale scolastico, in grado di assicurare il corretto svolgimento delle attività, i bambini hanno sviluppato progressivamente maggiori capacità di collaborazione, condivisione e rispetto reciproco, aiutandosi anche a vicenda a trasportare l'annaffiatoio e dividersi le aree dell'orto a cui dare acqua. La porzione in cui erano coltivati gli spinaci e l'insalata, proprio per le caratteristiche di queste colture, necessitava di un maggiore quantitativo d'acqua, per cui i bambini incaricati di annaffiare hanno imparato a "svuotare due volte l'annaffiatoio" in quella zona, turnandoselo.



Fase 8: la raccolta e consumazione degli ortaggi



L'obiettivo del progetto non si limitava alla sola coltivazione di ortaggi ma prevedeva anche la loro consumazione da parte dei bambini, configurandosi, non da ultimo, come esperienza di educazione alimentare. Le prime verdure ad essere raccolte sono stati gli spinaci, e successivamente, l'insalata e i cipollotti.

Per quanto concerne la fava, non si è potuti procedere alla sua raccolta poiché non ancora matura. Le erbe aromatiche sono state invece sfruttate per insaporire i cibi. Gli ortaggi raccolti sono poi stati consegnati al cuoco per la pulizia e cottura, integrandoli nel menù settimanale. Nello specifico gli spinaci e l'insalata sono stati consumati come contorno mentre i cipollotti come aroma per il soffritto con cui



realizzare i risotti. Questa fase ha riscontrato un elevato livello di coinvolgimento nei bambini, i quali hanno potuto osservare integralmente il processo di crescita delle loro piantine dalla semina alla raccolta ed infine alla consumazione. Di particolare rilevanza è stato l'impatto psicologico che tale progetto ha avuto nelle abitudini alimentari di molti alunni. Inizialmente era stata riscontrata una riluttanza diffusa alla consumazione di



alcune verdure, confermata anche dai docenti della sezione, soprattutto verso gli spinaci. Tuttavia, a fine progetto, molti bambini hanno iniziato ad integrare le verdure coltivate che prima rifiutavano di mangiare, nella loro dieta quotidiana, palesando anche un elevato livello di apprezzamento.

Fase 9: conclusione del progetto e raccolta dati finali

L'ultimo incontro è stato dedicato ad una sintesi dell'esperienza svolta. Tramite i medesimi strumenti di raccolta dati, sono state indagate le concezioni dell'orto possedute dagli allievi al termine del progetto, per verificarne l'impatto formativo, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

Riporto a seguire una tabella riassuntiva del processo di crescita degli ortaggi.

Tabella 1 – Processo di crescita delle fragole





3 marzo	30 marzo	7 aprile	17 aprile
			

Tabella 2 – Processo di crescita degli spinaci

23 febbraio	3 marzo	11 marzo	18 marzo
			
21 marzo	30 marzo	7 aprile	12 aprile
			

Tabella 2 – Processo di crescita dell'insalata

3 marzo	11 marzo	18 marzo	21 marzo
			
25 marzo	30 marzo	7 aprile	12 aprile
			

Tabella 5 – Processo di crescita dei cipollotti












2 febbraio	23 febbraio	9 marzo	18 marzo
			
23 marzo	30 marzo	7 aprile	12 aprile
			

Tabella 6 – Processo di crescita della fava

18 marzo	21 marzo	30 marzo	12 aprile
			

Analisi dei dati

In questa sezione sono presenti tutte quelle evidenze utili a verificare l'impatto formativo del progetto sui bambini. Per garantire accuratezza all'indagine, coerentemente con i requisiti della metodologia di ricerca scientifica, i dati analizzati sono stati raccolti e confrontati attraverso una rilevazione iniziale e finale sia nel gruppo sperimentale che nel gruppo di controllo. Proprio in relazione a questi ultimi due, occorre fare alcune precisazioni:

- Il gruppo sperimentale coincide con la sezione della scuola dell'infanzia San Domenico Savio di Codigoro coinvolta nel progetto e composta da 19 alunni con età compresa tra 4 e 5 anni;
- Il gruppo di controllo coincide una sezione della scuola dell'infanzia "Gregnanin" di Adria, composta anch'essa da 19 alunni di età compresa tra i 4 e 5 anni. Nonostante 8 di essi siano di origine straniera, presentano comunque una buona padronanza dell'italiano, essendo nati e cresciuti in Italia.

In relazione ai due centri urbani in cui sono collocate le due scuole, è utile precisare che Adria registra un numero maggiore di abitanti (circa 18.000) rispetto a Codigoro (circa 11.000), pur condividendo la medesima geografia antropica. La differenza di abitanti tra i due agglomerati, così come la diversa percentuale di alunni di origine straniera tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, non ha tuttavia inficiato sulla conduzione dell'indagine. Consultando i grafici nelle prossime pagine, sarà infatti possibile riscontrare dei dati di partenza del tutto analoghi tra le due sezioni.

Gruppo Sperimentale – Scuola dell’infanzia “San Domenico Savio” di Codigoro³⁸

Dati intervista semi-strutturata

Hai mai visto un orto?

Grafico 1A – Rilevazione iniziale

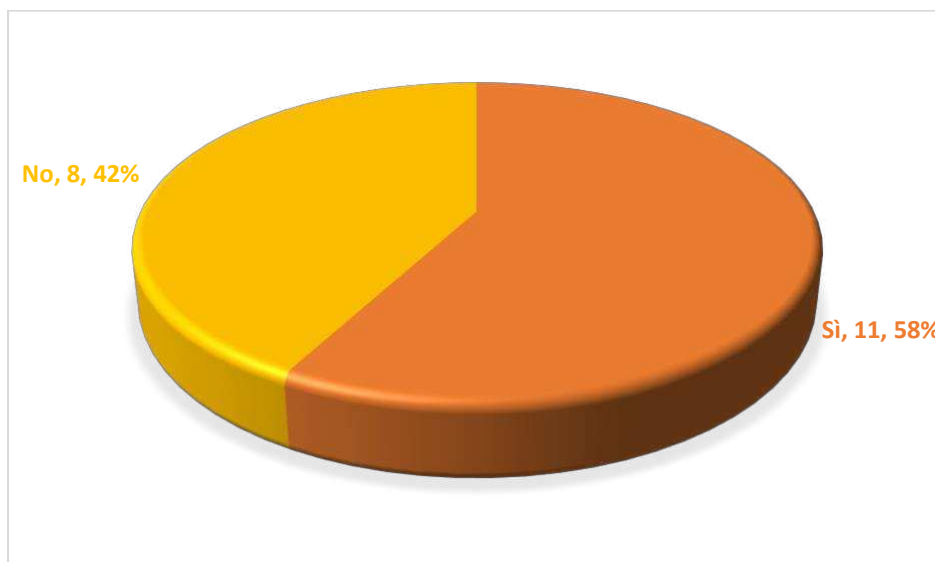
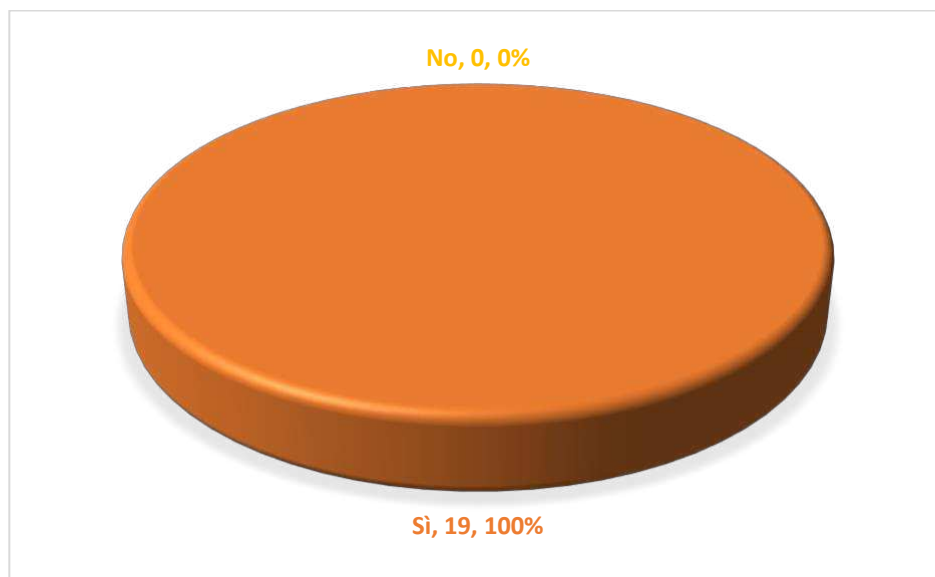


Grafico 1B – Rilevazione finale



³⁸ La partecipazione alle attività da parte della totalità della sezione è stata assidua, accertando la presenza di ogni componente prima dell’attuazione degli incontri previsti dal progetto, al fine di coinvolgere tutti e 19 i bambini e ottenere dati quanto più attendibili.

Come si evince dal grafico 1A, la maggioranza degli alunni (58%) afferma di aver già visto un orto prima, mentre il restante 42% no. A seguito del progetto invece, come osservabile nel grafico 1B, la totalità della sezione dichiara di aver già visto un orto. Sebbene questi risultati possano sembrare scontati, data la tipologia del progetto che prevedeva per l'appunto la realizzazione di un orto, appare rilevante focalizzarsi come l'attività di orticoltura sia riuscita a coinvolgere i bambini in esperienze che prima non avevano avuto ancora modo di sperimentare.

Hai mai coltivato un orto?

Grafico 2A - Rilevazione iniziale

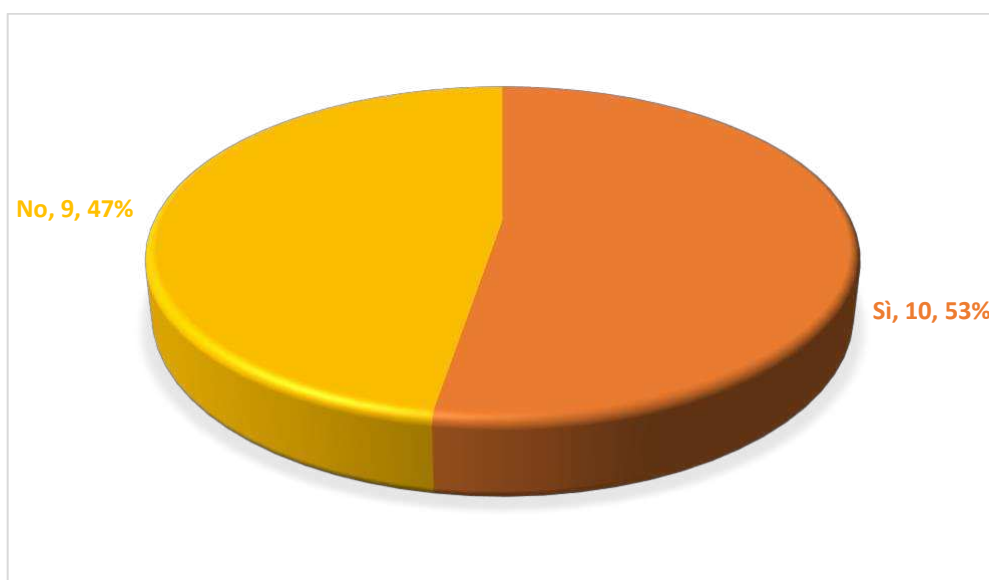
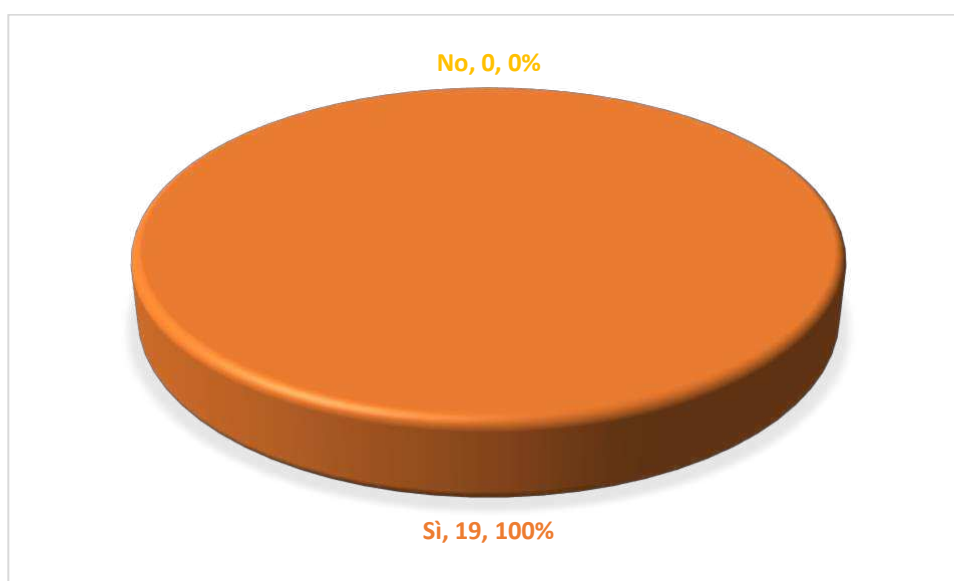


Grafico 2B - Rilevazione iniziale



Come si può evincere dal grafico 2A i rispondenti positivamente alla domanda sono leggermente superiori a quelli che hanno risposto negativamente, con un divario di una sola unità. Da qui si può dedurre che, nonostante la maggioranza della sezione sia almeno in parte consapevole di cosa sia un orto avendolo pure già visto, una buona parte di loro, non lo ha però mai coltivato. Coloro che hanno già avuto esperienze di orticoltura, affermano di averlo fatto assieme ai propri genitori o nonni. I risultati sono in ogni caso coerenti con quanto registrato finora, poiché la maggioranza di coloro che avevano già visto un orto, lo possedevano a casa propria o di parenti, i quali li hanno poi coinvolti nella sua cura. Nella rilevazione finale, così come evidenzia il grafico 2B, si osserva come la totalità della sezione risponda ora positivamente alla domanda. Anche in questo caso, come nel quesito precedente, aver preso parte al progetto è risultato particolarmente formativo per quei bambini che non hanno avuto modo di sperimentare l'esperienza di orticoltura a casa.

Cosa si fa nell'orto?

Grafico 3A – Rilevazione iniziale

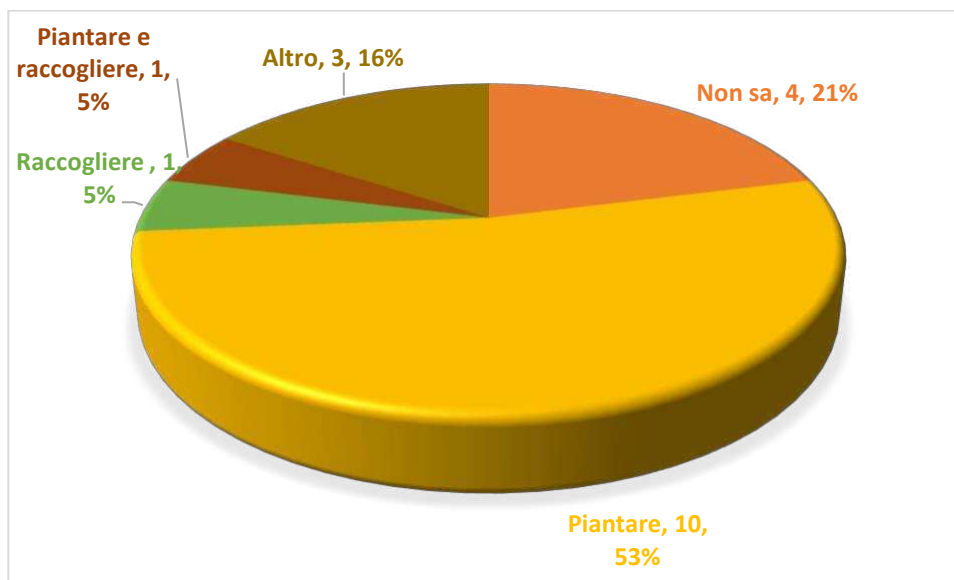
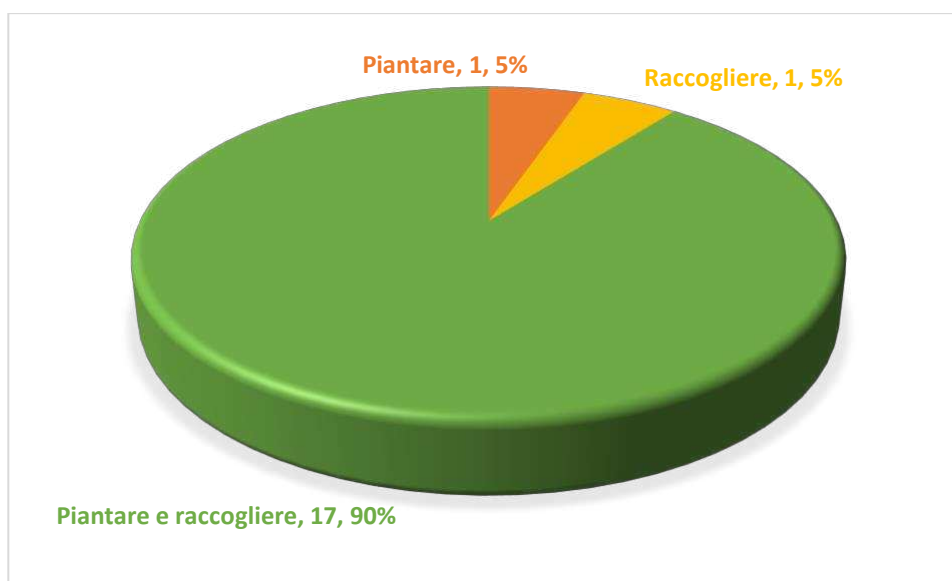


Grafico 3B – Rilevazione finale



L'obiettivo era quello di rilevare l'evolversi delle concezioni dei bambini circa l'utilità dell'orto e quali siano le principali azioni correlate ad esso. Al fine di una maggiore chiarezza interpretativa dei dati, tutte le risposte registrate sono state inserite in macrocategorie di significato, coerentemente con quanto dichiarato dai bambini in sede di intervista. Nelle due rilevazioni, l'orto appare associato a cinque azioni principali (piantare - raccogliere - piantare e raccogliere - non sa - altro) che tuttavia subiscono un'evoluzione nel tempo. Questo testimonia come all'inizio la maggioranza dei bambini (12 su 19) possedessero, almeno vagamente, una concezione dell'orto come un posto in cui crescono vegetali. Nella categoria "altro" troviamo invece azioni non coerenti con le reali finalità dell'orto (come "giocare", e "tagliare la legna"). Nel grafico 3A si evince, poi, come un solo bambino fosse veramente consapevole di quali azioni siano alla base dell'orto, secondo un rapporto di consequenzialità: alla semina segue sempre la raccolta. La maggioranza, tuttavia, dimostra di non comprendere ancora la relazione causale tra semina e raccolta, ritenendo la prima un'azione fine a sé stessa. Coerentemente, un altro bambino ritiene infatti che nell'orto si raccolga e basta, raffigurandolo come una sorta di dispensa da cui attingere cibo ma ignorandone l'origine. Quest'ultima concezione risulta essere particolarmente in linea con l'inchiesta "in a bottle" presentata precedentemente per cui i bambini non sarebbero minimamente a conoscenza di

come venga prodotto il cibo. Infine, i tre bambini restanti (coloro che hanno risposto con “giocare” e “tagliare la legna”) hanno molto probabilmente scambiato l’orto per il giardino, errore ritrovato anche nelle rappresentazioni grafiche. Dalla rilevazione finale si può osservare l’impatto avuto dal progetto di orticoltura, in quanto 17 bambini su 19 dimostrano di aver compreso come nell’orto si coltivino e raccolgano ortaggi, mentre i restanti 2 ritengono che si coltivi o raccolga in maniera esclusiva. Attraverso il progetto la sezione ha dunque compreso il reale utilizzo dell’orto, il quale non è semplicemente un luogo in cui “piantare le piante”, bensì una preziosa fonte di nutrimento. Gli alunni hanno così scoperto come lo scopo della semina non fosse fine a sé stesso, bensì orientato alla raccolta, ossia alla produzione di alimenti. In tal senso si stimola anche una differenziazione rispetto all’altro concetto con cui veniva spesso confuso, il giardino, realizzato invece per funzioni puramente decorative. Aiutare i bambini a riconoscere analogie e differenze tra elementi naturali, in questo caso tra “fiori” e “ortaggi”, diventa particolarmente importante per comprendere meglio il mondo che li circonda, e, non da ultimo, porre le basi per i futuri percorsi di educazione ambientale proposti alla scuola primaria.

Dati Rappresentazione grafica dell’orto

Alunno	Elementi rilevazione iniziale	Elementi rilevazione finale
Alessio	Trattore, seminatrice	Spinaci, cipollotto, fragola, fava, insalata, annaffiatoi
Alice	Erba	Spinaci, cipollotto
Andrea	Erba	Insalata, fave, fragole, cipollotto, spinacio
Ariana	Foglie	Insalata, fava, cipollotto, annaffiatoio
Chiara	Melanzana, carota, radicchio, pomodoro	Cipollotto, fava, insalata, spinacio, fragole, melanzana, carota, radicchio, pomodoro
Cristian	Erba	Fava, spinacio, cipollotto, insalata
Davide	Fungo, cane, nave, casa	Insalata, spinacio, cipollotto, fragole
Diletta	Pomodoro, melanzane	Spinaci, insalata, cipollotto, fava

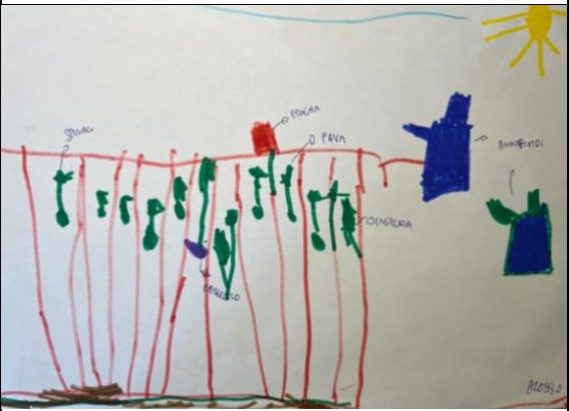
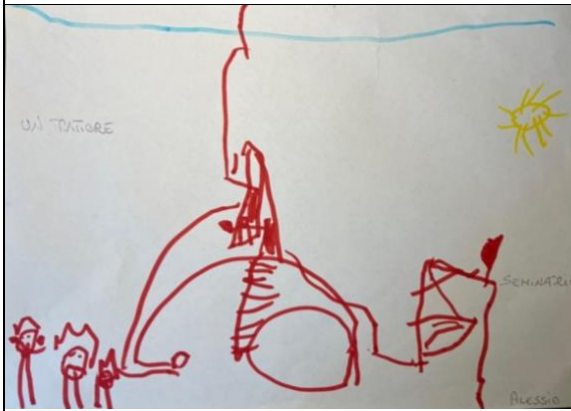
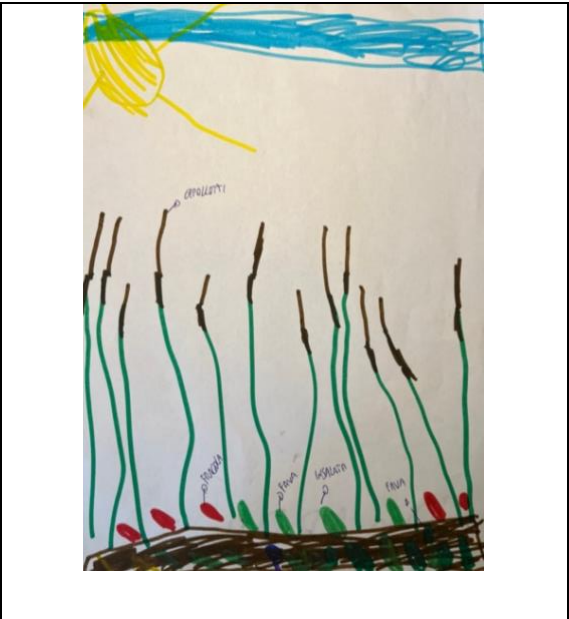
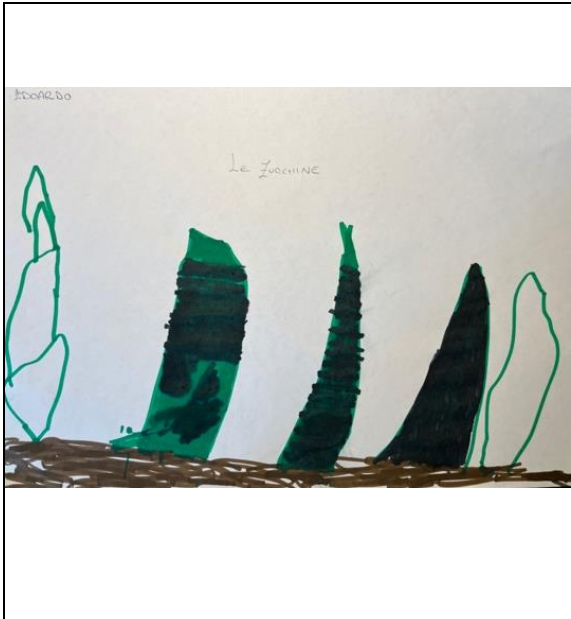
Edoardo	Zucchina	Cipollotto, pomodoro, fava, insalata, fragola, melanzana, zucchina
Elena	Insalata, pomodoro	Insalata, spinacio, fava, cipollotti, pomodoro
Elia	Mela	Fava, insalata, spinaci, cipollotti, annaffiatoio
Emanuele	Trattore, ruspa	Insalata, fragola, fava, cipollotto, annaffiatoio
Emma	Melanzana, fragola, carota, fiore, bambina, erba	Spinaci, melanzana, annaffiatoio, fava, insalata, fragola, carota
Francesco	/	Fava, insalata, spinacio, cipollotto
Gabriele	Pomodoro, carota	Fava, pomodoro, insalata, spinacio, fragole, carota, cipollotto, semi, annaffiatoio
Marta	Zucchina	Insalata, zucchina, spinacio, cipollotto, fava, annaffiatoio
Mattia	/	Struttura orto
Nicola	Carota, melanzana, peperoni verdi	Insalata, carota, spinacio, cipollotto, fragole, fava, melanzana, peperone
Noemi	Mela	Cipollotto, spinacio, insalata

Andando a contare il numero di ortaggi raffigurati da ciascun bambino nella rilevazione iniziale, la carota (4), il pomodoro (4) e la melanzana (4) sono i più ricorrenti. Gli altri elementi raffigurati non sono invece inerenti all'orto, alludendo ad una scarsa comprensione di cosa sia realmente. Si può notare come nella prima rilevazione solo 5 bambini su 19 siano riusciti ad inserire almeno due ortaggi all'interno del loro disegno, e di questi solo 3 ne abbiano rappresentati più di due. All'inizio il concetto di orto era spesso associato e confuso con quello di giardino o campo agricolo, testimoniato dal fatto che molti bambini hanno inserito nei loro disegni elementi come l'erba, mela, i fiori, la ruspa, il trattore e la seminatrice. Altri invece hanno dimostrato di non possedere una chiara rappresentazione mentale del concetto di orto, non sapendolo raffigurare o inserendo elementi non affini. Dal confronto tra le due rilevazioni emerge chiaramente come il progetto abbia

stimolato una maggiore conoscenza dell'orto, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo: gli elementi inseriti erano tutti prodotti orticoli (sono spariti gli elementi "estranei") e in numero notevolmente maggiore, raffigurati in maniera omogenea da tutti gli alunni. Tra questi sono infatti presenti sia gli ortaggi già raffigurati anche nei disegni iniziali sia quelli coltivati nell'orto, ancora sconosciuti alla maggioranza della sezione. Nella tabella a seguire riporto alcuni esempi che testimoniano l'impatto formativo del progetto.

Rilevazione iniziale	Rilevazione finale
 <p>GABRIELE</p> <p>LE GOCCE MIETE CRESCUTA LE SINTONIA</p>	
 <p>LE MEVE</p> <p>ELIA</p>	 <p>ELIA</p> <p>FAVA SALATA SALATA SALATA SALATA</p>





Dati griglia osservativa dei comportamenti sociali

Riporto a seguire i risultati rilevati dalla griglia osservativa utilizzata per analizzare i comportamenti sociali interessati dall'indagine. Essa è stata consegnata e compilata direttamente dalle docenti nelle rispettive scuole prima dell'avvio del progetto e tre mesi dopo, a conclusione del progetto, dopo periodi di attenta osservazione.

Grafico 4A – Rilevazione iniziale

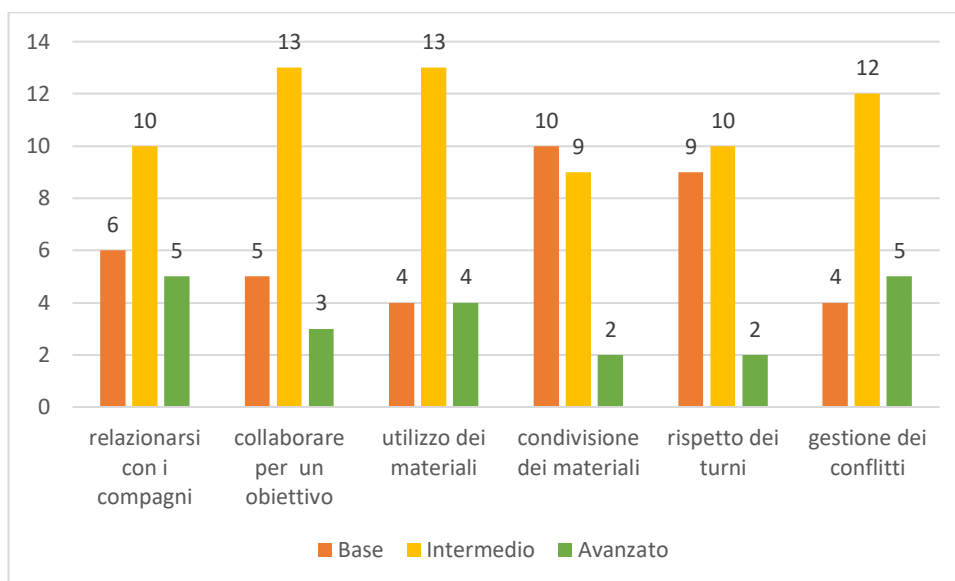
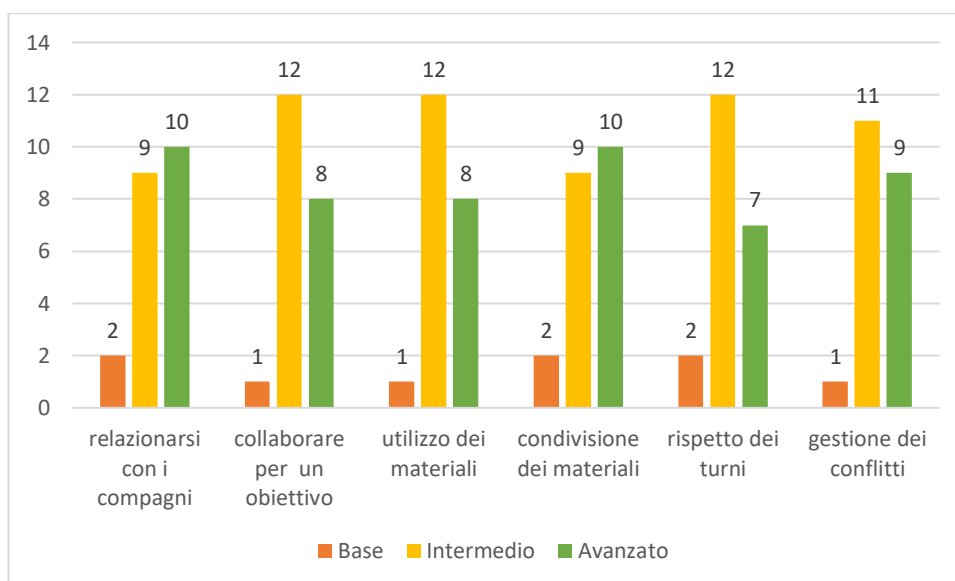


Grafico 4B – Rilevazione finale



Come si evince dai dati nel Grafico 4A, la maggioranza della classe presenta un livello “intermedio” in quasi tutte le voci, tranne nella “condivisione dei materiali” e “rispetto dei turni”, in cui si riscontra una maggiore criticità correlata da un’elevata frequenza di livelli “base”. In realtà questi dati sono piuttosto normali in relazione all’età dei bambini, che ancora non hanno pienamente assimilato le norme sociali, in primis il rispetto dei turni, che siano essi per parlare o per partecipare alle attività e la condivisione di oggetti. L’approccio al mondo è connotato da una buona dose di egocentrismo e scarsa comprensione dell’altro, aspetti chiaramente variabili da individuo a individuo, per cui, potrebbe diventare ostico richiedere al bambino la condivisione col compagno di attrezzi per giardinaggio trovati da lui per primo.

Nel grafico 4B si nota invece un decisivo aumento degli studenti di livello “avanzato” con una proporzionale diminuzione dei livelli con livello “base”, mentre coloro di livello intermedio si mantengono pressoché costanti. Il tasso di crescita maggiore compare nella voce “condivisione dei materiali”, con un incremento di 8 unità, dunque quintuplicando il proprio valore, a cui seguono poi “collaborare per un obiettivo” e “rispetto dei turni”, aumentati entrambi di 5 unità. La causa risiede soprattutto nelle ripetute richieste di condivisione dei materiali forniti per coltivare l’orto, come palette, rastrelli ma soprattutto annaffiatoi, non sufficienti per tutti, per cui occorreva alternarsi e predisporre turni. La richiesta di “arrivare a compromessi” per coltivare l’orto tutti assieme, ha favorito l’attenuazione della caratteristica tendenza dei bambini di questa età a considerare esclusivamente di loro proprietà qualsiasi oggetto che gli capita per le mani, diventando riluttanti alla condivisione con i compagni. Durante i momenti di irrigazione, sebbene all’inizio i bambini si contendessero gli annaffiatoi col tempo e grazie allo *scaffolding* dello staff educativo, iniziarono a dividerli maggiormente, ad esempio portando in due l’annaffiatoio all’orto e dando l’acqua assieme, oppure turnandoseli.

Gruppo di controllo – Scuola dell’infanzia “Gregnanin” di Adria

Dati intervista semi-strutturata

Hai mai visto un orto?

Grafico 5A -Rilevazione iniziale

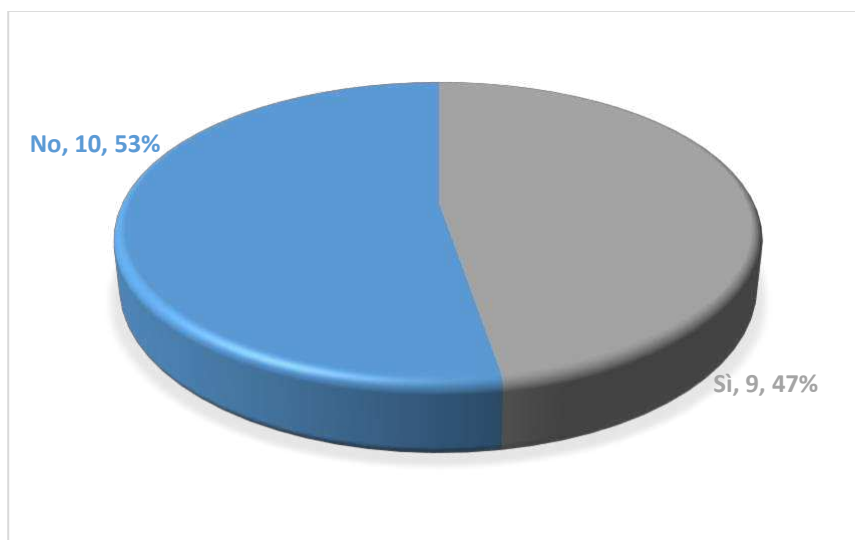
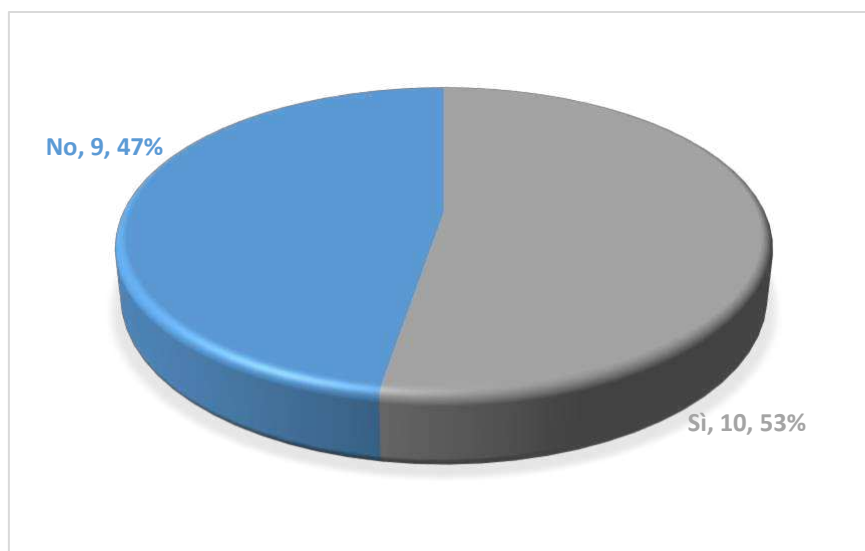


Grafico 5B – Rilevazione finale



Come si evince dai due grafici, in sede di rilevazione iniziale circa la metà della classe (53%) afferma di non aver mai visto un orto dal vivo, mentre il restante 47%

sì, aggiungendo inoltre, di averlo visto a casa propria o dai parenti, analogamente a quando accaduto al gruppo sperimentale. Rispetto al gruppo sperimentale (58% “sì” e 42% “no”) i risultati vedono una leggera preponderanza dei no, tuttavia la situazione di partenza risulta, in ogni caso, del tutto analoga tra le due classi. In entrambi i casi, infatti, si può notare una suddivisione piuttosto equilibrata della totalità degli studenti in due parti. La rilevazione finale invece non ha riscontrato alcun cambiamento significativo nelle risposte, tranne un leggero aumento dei “Sì” (53%) a scapito dei “No”(47%). Suddetta variazione potrebbe essere stata prodotta da esperienze individuali di orticoltura, in relazione anche alla stagione primaverile ormai inoltrata, che presuppone un eventuale ripristino dell’orto posseduto a casa.

Alla luce di questi dati, estrapolati da due classi di 19 bambini della stessa età e risidenti in cittadine analoghe per contesto socioculturale di inserimento, si può dedurre che circa la metà di loro non ha mai avuto esperienze pregresse di orticoltura, pur vivendo in centri urbani di modeste dimensioni e circondati da campagna di cui l’agricoltura ne risulta il principale settore economico.

Hai mai coltivato un orto?

Grafico 6A – Rilevazione iniziale

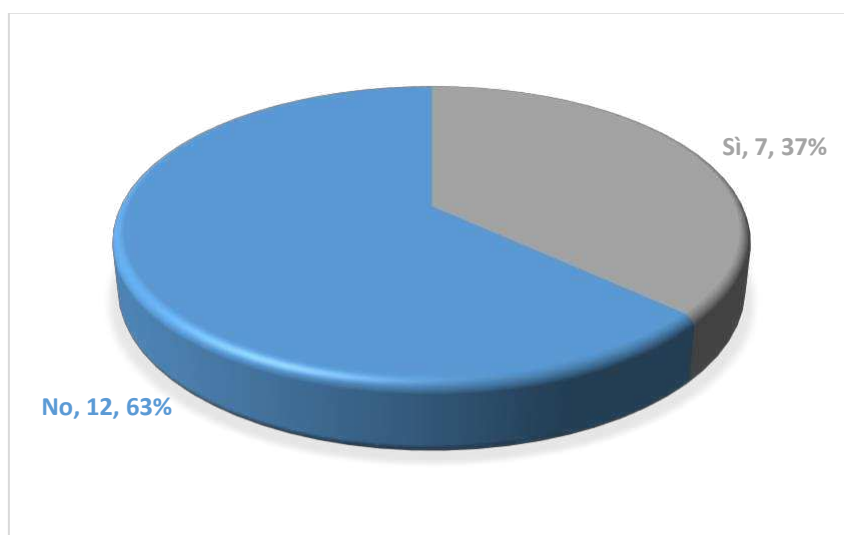
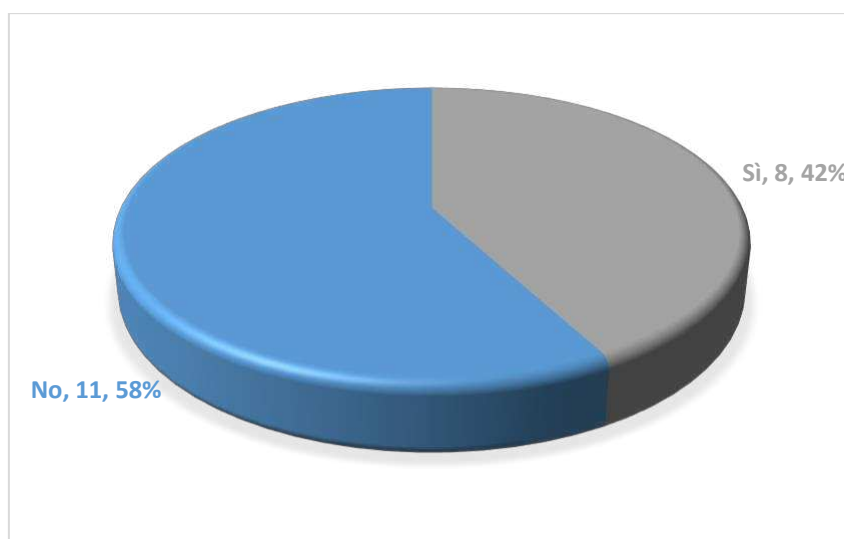


Grafico 6B – Rilevazione finale



Si può osservare come nel grafico 6A la percentuale di alunni che avevano già vissuto esperienze di orticoltura si attestava al 37%, e dunque inferiore al 53% riscontrato nel gruppo sperimentale. Questa differenza è da imputare molto probabilmente alle esperienze individuali di ciascun bambino. Nel grafico 6B si assiste invece ad un leggero aumento (limitato tuttavia ad una sola unità), tra chi dichiara di aver coltivato un orto, che tuttavia non cambia la maggioranza assoluta del gruppo composto da coloro che tale esperienza non l'hanno mai vissuta.

Cosa si fa nell'orto?

Grafico 7A – Rilevazione iniziale

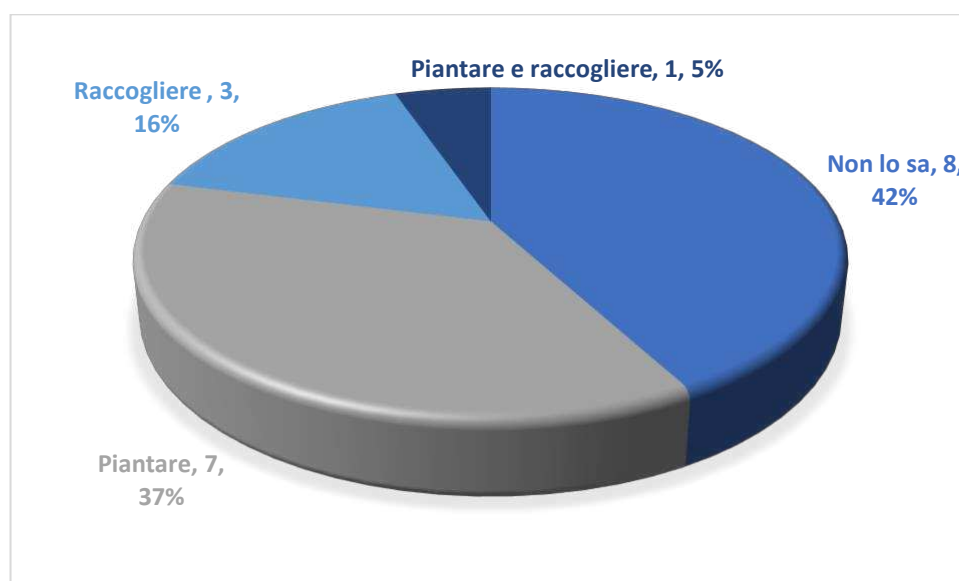
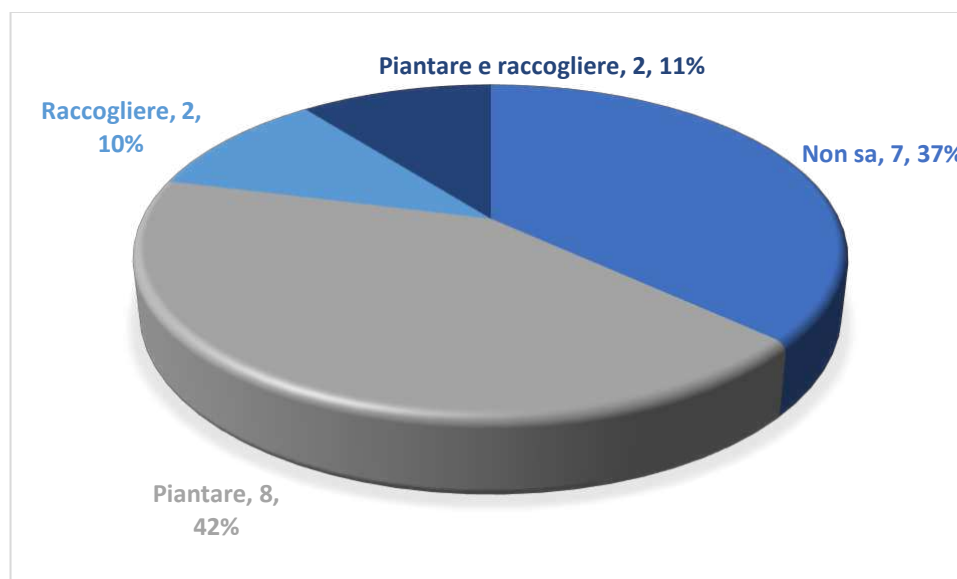


Grafico 7B – Rilevazione finale



Analogamente a quanto rilevato nel gruppo sperimentale, le risposte dei bambini alla domanda “che si fa solitamente nell’orto?”, si possono organizzare in macrocategorie di significato (piantare – raccogliere - piantare e raccogliere - non sa). In entrambe le classi si è registrata una buona percentuale di bambini che associano l’orto alla sola attività di “coltivazione di piante” senza attribuirne alcun collegamento con la conseguente attività di raccolta, vero motivo per cui l’orto viene realizzato. Come si evince dal grafico 6B, l’assenza di un progetto di orticoltura ha mantenuto pressoché stabili i valori riscontrati nella prima fase di rilevazione, con un leggero aumento della consapevolezza sugli scopi dell’orto: c’è stato infatti un incremento della voce “piantare e raccogliere”. Anche in questo caso, però, la causa sarebbe da ricercare nelle esperienze individuali vissute fuori dal contesto scolastico.

Dati rappresentazione grafica orto

Alunno	elementi disegnati	
Abdulah	Banana, Pomodoro, carota	Pomodoro, carota, banana
Alex	Pomodoro, zucca, banana	Pomodoro, zucca, banana
Alfonso	/	/
Andrea	Anguria, limone, arancia	Anguria, limone, arancia
Annalisa	Carota, melanzana, pomodoro	Melanzana, carota, pomodoro
Filippo	Cetriolo, pomodoro, radicchio, melanzana	Pomodoro, radicchio, cetriolo, melanzana
Giada	Carota	Carota
Giulia	Pomodoro	Pomodoro, insalata
Jiayou	Pomodoro, insalata	Pomodoro, insalata
Jiazou	Pomodoro, melanzana	Pomodoro, melanzana
Lukas	Pomodoro, mela, insalata, patata, carota	Pomodoro, mela, insalata, patata, carota
Meryam	Pomodoro, carota, banana, melanzana	Pomodoro, carota, banana, melanzana
Mia	Melanzana, cetriolo, patata, uva, zucca, anguria, pomodoro, carote, cipolla	Melanzana, cetriolo, patata, uva, zucca, anguria, pomodori, carote, cipolla
Mia	Patata, carota, insalata, pomodoro	Patata, carota, insalata, pomodoro
Mohammed	Banana, carota, pomodoro	Banana, carota, pomodoro
Olaf	Girasoli, pomodoro, insalata, carota, melanzana	Girasoli, pomodoro, insalata, carota, melanzana
Riccardo C.	Carota	Carota, insalata
Riccardo G.	Melanzana, pomodoro, carota, radicchio	Melanzana, pomodoro, carota, radicchio
Yusuf	/	/

Osservando la tabella si possono notare analogie e differenze con il gruppo sperimentale. Prima di tutto, in entrambi i casi i disegni evidenziano una elevata variabilità individuale tra le rappresentazioni mentali possedute dai bambini, spaziando da coloro che si limitano a raffigurare solo qualche elemento, talvolta neanche coerente, a quelli che invece inseriscono una pluralità di elementi, dimostrando un buon livello di conoscenza. Come nella classe sperimentale, anche in quella di controllo appaiono ricorrenti alcuni ortaggi, presenti nella maggioranza dei disegni: pomodoro, carota, la melanzana. Tuttavia, il numero di elementi corretti inseriti da ogni bambino del gruppo di controllo risulta inizialmente maggiore rispetto al gruppo sperimentale: circa 2,5 vs 1.

Nella seconda rilevazione, però, la situazione si inverte di rotta, con un numero medio di elementi raffigurati dal gruppo sperimentale (5) circa il doppio rispetto al gruppo di controllo (2,5). I risultati sono quindi rimasti generalmente costanti tra le due rilevazioni, non evidenziando alcun cambiamento significativo.

Dati griglia osservativa delle interazioni sociali in classe

Grafico 8A – Rilevazione iniziale

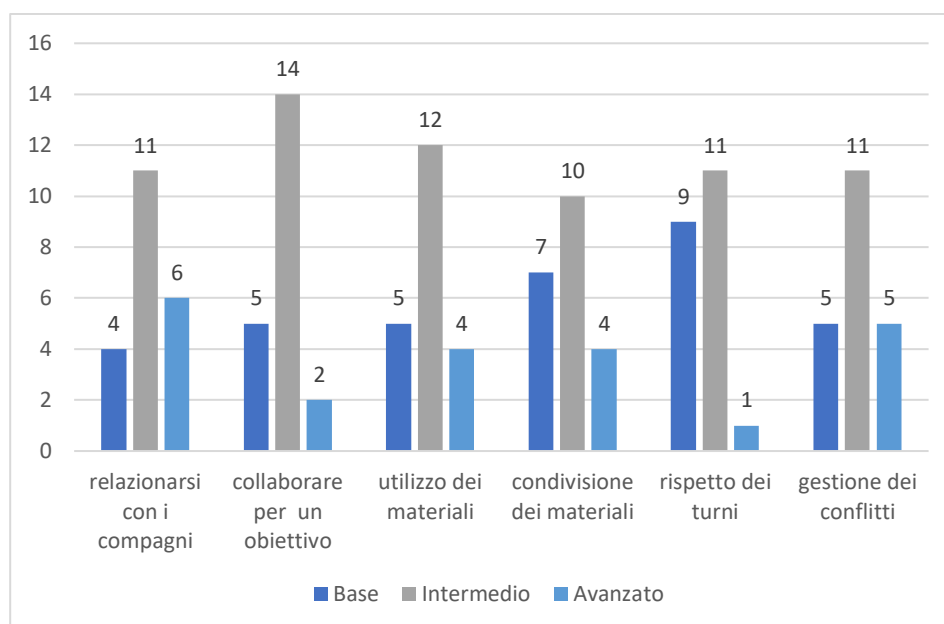
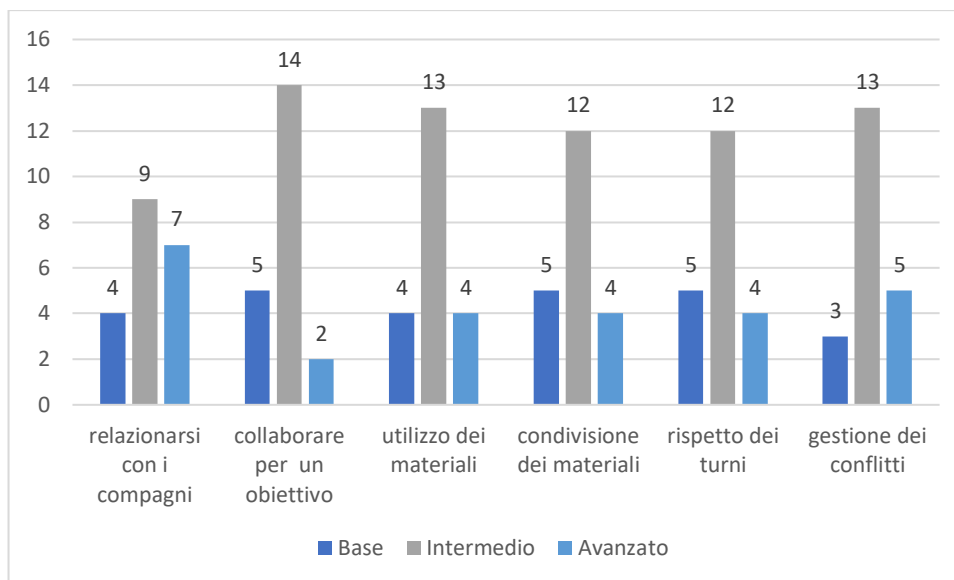


Grafico 8B – Rilevazione finale



Osservando il grafico 8A, possiamo notare, confrontandolo con i risultati ottenuti per il gruppo sperimentale, che i diversi valori sono ripartiti in maniera molto simile tra i diversi livelli di competenza. Questo rende il gruppo di controllo un buon metro di paragone per confrontare le differenze tra coloro che hanno o non hanno preso parte al progetto. Nel grafico 8B possiamo notare come i dati si mantengano stabili rispetto a quanto rilevato inizialmente, senza produrre un cambiamento evidente, eccetto un sensibile miglioramento alla voce “rispetto dei turni”. Le altre voci rimangono invariate o aumentate di uno, o al massimo due valori, in ogni caso non sufficientemente rilevanti per attestare un avvenuto processo di miglioramento. In tal senso potremmo attribuirne la causa alle tradizionali attività didattiche proposte a scuola, altresì capaci di promuovere le medesime competenze, tuttavia non in maniera così mirata. Esempio abbastanza evidente risulta essere il miglioramento dei livelli di competenza nella voce “rispetto dei turni”, in cui il numero di studenti di livello avanzato sono quadruplicati (passati da 1 a 4) e quasi dimezzati quelli di livello base (da 9 a 5), imputabile con ogni probabilità alle attività curricolari proposte quotidianamente in classe e incentrate proprio sul rispetto dell’altro e dei turni che tuttavia, non hanno lo stesso impatto dell’esperienza di orticoltura. Volendo instaurare un confronto con i dati raccolti nel gruppo sperimentale, si evince in maniera alquanto evidente il notevole impatto prodotto dal progetto di orticoltura sullo sviluppo delle capacità sociali nella

sezione. Le tradizionali attività didattiche proposte implementano altresì le competenze sociali, ma non efficacemente quanto l'esperienza in oggetto. Da queste considerazioni si può constatare la profonda valenza sociale delle pratiche di orticoltura a scuola, capaci non solo di promuovere la conoscenza della natura ma anche di potenziare quantitativamente e qualitativamente le interazioni sociali.

Conclusioni

Appare evidente come il rapporto tra bambini e natura sia sempre stato permeato da una notevole importanza fin dal passato, così come testimoniato da numerosi pedagogisti quali Rousseau, Fröebel, Dewey, Montessori e Agazzi, facendo dell'attività all'aria aperta il fulcro del loro modello educativo. I benefici di questi approcci pedagogici sono inoltre supportati a livello scientifico da numerose ricerche, tra cui la più importante è la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, secondo la quale le esperienze a contatto con la natura promuovono lo sviluppo dell'intelligenza naturalistica. Tuttavia, con il passare del tempo e con l'avvento della modernità, questo profondo legame appare oggi spezzato, con profonde ripercussioni sullo sviluppo armonioso dei più giovani: da un lato il Disturbo da Deficit di Natura e dall'altro la carenza di atteggiamenti capaci di rispettare e salvaguardare l'ambiente. I bambini sono le principali vittime, ma al contempo sono incapaci di porvi rimedio in autonomia, in quanto l'iperprotezione da parte dei genitori li ha allontanati dal contatto con la natura sia in forma spontanea che coltivata. La conoscenza del mondo naturale appare oggi mediata dalle tecnologie digitali, che diventano lo strumento privilegiato, a scapito dell'esperienza diretta, vissuta attraverso tutti e cinque i sensi. Il contatto con le cose reali di cui i bambini avvertono principalmente il bisogno, non possono però essere sostituiti da nessun "clic". Infatti, come afferma Louv, perdere il contatto con la natura "impoverisce i sensi, limita i rapporti umani, debilita il pensiero e inaridisce la spiritualità" (Louv, 2006, p.13). In altre parole, essi hanno una scarsa comprensione della natura intorno a loro, così come dell'origine del cibo che consumano quotidianamente. Appare allora di fondamentale importanza trovare valide soluzioni per arginare

questo problema, e tra esse si annoverano le pratiche di orticoltura urbana, declinate nella loro più coerente forma di orticoltura scolastica, su cui verte questo elaborato. L'obiettivo di tali esperienze si riassume nel miglioramento della qualità della vita attraverso un rapporto genuino con la natura. Attraverso un'analisi di diversi documenti storici è emerso come le attività di orticoltura siano state inserite a scuola a livello ministeriale già ad inizio Novecento, ma con scopi distanti da quelli odierni. Si è indagata dunque l'evoluzione degli orti scolastici, e di come si sia passati da una finalità professionalizzante (preparare il bambino al lavoro agricolo) di inizio XX secolo, a una finalità di autosostentamento (rendere la scuola una piccola comunità indipendente) durante il periodo fascista per arrivare, infine, alla finalità educativa odierna (formare i bambini attraverso il contatto con la natura). Progetti di orticoltura scolastica, hanno ormai ottenuto, al giorno d'oggi, ampio spazio nel panorama educativo, come testimoniato dagli esempi riportati, tuttavia, presentano anch'essi degli aspetti critici quali costi economici, spazio limitato e difficoltà organizzative, che talvolta rendono queste esperienze di difficile attuazione. Quanto dichiarato a livello teorico è stato poi sottoposto a verifica tramite il progetto "piantando s'impara" avente lo scopo di analizzare l'apporto formativo di pratiche di orticoltura scolastica in tre ambiti di ricerca: conoscenza dell'orto, senso di responsabilità e rapporti sociali. Al fine di ottenere dati quanto più oggettivi e generalizzabili possibile, l'indagine ha previsto il coinvolgimento di due gruppi di bambini della medesima età e provenienti da due centri urbani differenti ma simili per background socio-culturale, somministrando poi il progetto ad una sola delle sezioni. Dalle rilevazioni iniziali emerge infatti un quadro analogo tra gli alunni delle due scuole, con circa la metà di essi che afferma di non aver mai visto un orto prima d'ora, ponendosi in accordo con le ricerche sociali presentate nei capitoli precedenti. Tuttavia, al momento della realizzazione del disegno, quasi tutti i bambini sono stati capaci di raffigurare almeno basilamente, un orto, a supporto della tesi secondo cui non è necessario osservare dal vivo la natura per conoscerla, ma è sufficiente un dispositivo digitale o un libro. D'altro canto, occorre anche dire che molte rappresentazioni iniziali non corrispondono al reale concetto di orto, configurandosi spesso come coacervo di elementi che hanno poco in comune tra loro, a riprova del fatto che l'esperienza diretta non possa essere sostituita da quella

indiretta. Al termine del progetto, confrontando i dati si evince come il coinvolgimento di bambini di 4/5 anni in progetti di orticoltura scolastica produca notevoli miglioramenti in merito agli obiettivi di ricerca. Nel gruppo sperimentale si è assistito ad un decisivo incremento, sia a livello didattico che sociale, soprattutto nella conoscenza delle caratteristiche degli ortaggi, nella condivisione, collaborazione e rispetto reciproco. Nel gruppo di controllo invece i dati raccolti dalla rilevazione iniziale e finale si mantengono pressoché stabili, non registrando alcun miglioramento significativo. Alla luce di ciò, gli obiettivi di ricerca possono considerarsi raggiunti e soddisfatti, nonché in accordo con quanto dichiarato dalla letteratura di riferimento. L'esperienza di orticoltura narrata, secondo le modalità con cui è stata svolta, si pone inoltre come ottimo compromesso tra i bisogni formativi degli alunni e le eventuali criticità organizzative, non risultando dispendiosa a livello economico o orario. Chiaramente, come ogni progetto afferente alla branca delle innovazioni sociali, risulta maggiormente suscettibile alle caratteristiche proprie di ogni contesto, così come del fattore imprevedibilità, di cui sono permeate le esperienze all'aria aperta. Ciononostante, anche di fronte ad eventuali criticità organizzative, progetti come questo sono capaci di sviluppare nei discenti competenze che altrimenti non raggiungerebbero con le attività didattiche tradizionali, come testimoniato dai dati raccolti.

Le pratiche di orticoltura scolastica si configurano quindi come profondamente corroborate da un alto valore didattico e sociale, risultando un efficace strumento per avvicinare i bambini alla natura e promuovere l'educazione ambientale, alimentare, alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva.

Bibliografia

- Alaimo, A. (2018). *Orti urbani tra partecipazione e retorica. Il caso del Comun'Orto di Rovereto*. *GEOTEMA*, 56, pp. 11-17. Bologna: Pàtron.
- Azimonti, E., Campi, C. (1903). *Il campiello scolastico: impianto e coltivazione: manuale di agricoltura pratica per i maestri*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Banini, T., Picone, M. (2018). Verso una geografia per la partecipazione, in *GEOTEMA*, 56, pp. 3-10. Bologna: Pàtron.
- Barbera, F., Parisi, T. (2019). *Innovatori sociali. La sindrome di Prometeo nell'Italia che cambia*. Bologna: Il Mulino .
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bergamaschi, di M. (2012). *Coltivare in città: Orti e giardini condivisi*. Milano: Franco Angeli.
- Bertoncini, E. (2014). *Orticoltura (eroica) urbana*. Viareggio: MdS Editore.
- Bonino, S. (2012). Crescere con le piante, in *Vita nel verde* della rivista *Psicologia contemporanea*, N°232, Luglio-Agosto.
- Bonino, S. (2012). *Il mio giardino semplice. La facile arte del giardinaggio in famiglia*. Firenze: Giunti Editore.
- Bonnes, M., Secchiaroli ,G. (1992). *Psicologia Ambientale. Introduzione alla psicologia sociale dell'ambiente*. Roma: NIS La Nuova Italia Scientifica.
- Bottini, F. a cura di. (2010). *Spazio pubblico: declino, difesa, riconquista*. Roma: Ediesse.
- Bottini, L. (2020). *Lo spazio necessario. Teorie e metodi spazialisti per gli studi urbani*, Milano: Ledizioni.
- Caillé, A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Calori, A. (2009). *Coltivare la città. Giro del mondo in dieci progetti di filiera corta*. Milano: Terre di Mezzo Editore.
- Calori, A. (2009). *Coltivare la città. Giro del mondo in dieci progetti di filiera corta*. Milano: Terre di Mezzo Editore.
- Capra, F. (2005). *Ecoalfabeto. L'orto dei bambini*. Viterbo: Stampa Alternativa.
- Castrignanò, M., Pieretti, G. (2010). Il consumo di suolo: alcune questioni di sociologia del territorio. *Associazione Italiana di Sociologia. Mosaico Italia. Lo stato del Paese agli inizi del XXI secolo*. Milano: Franco Angeli.

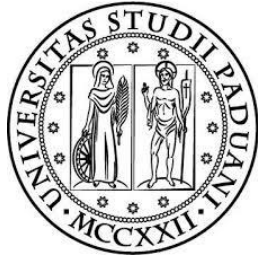
- Catarsi E. (1990). *Storia dei programmi scolastici della scuola elementare (1860-1085)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caulier-Grice, J., Davies, A., Patrick, R., Norman, W. (2012). *Social Innovation Overview: A deliver able of the project: «The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe»* (TEPSIE). Brussels: European Commission - 7th Framework Programme, DG Research, European Commission.
- Cecchellion, G. (2016). Narrazioni e pratiche della natura in città: gli orti urbani tra cortili e foreste domestiche. *Studi culturali* 1/2016, aprile, 39-60, DOI: 10.1405/83211 (classe A).
- Civra, M. (2002). *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: Marco Valerio Editore.
- Cognetti, F, Cottino, P. (2009). «Da politiche settoriali di lotta alla povertà alla politica integrata del “Progetto di Agricoltura Urbana”». *Partecipazione oltre la parola*. Milano: ICEI.
- Cognetti, F., & Conti, S. (2012). Milano, coltivazione urbana e percorsi di vita in comune. Note da una ricerca in corso. *TERRITORIO*, 60, 33–38.
- Colombo, M. (1992). Sociologia E Natura: Le Basi Naturali Dell'azione Sociale. *Studi di Sociologia*, 30(4), 423–440.
- Conti, S. (2010), *Tornare alla città. La vita urbana come occasione per l'organizzazione delle relazioni sociali*, Tesi di Dottorato in Pianificazione Territoriale e Politiche Pubbliche del Territorio, Università IUAV di Venezia.
- Conti, S. (2010). *Tornare alla città. La vita urbana come occasione per l'organizzazione delle relazioni sociali*, Tesi di Dottorato in Pianificazione Territoriale e Politiche Pubbliche del Territorio. Università IUAV di Venezia.
- Coppola, A. (2012). *Apocalypse town. Cronache dalla fine della civiltà urbana*. Roma-Bari: Laterza.
- Crouch, D., 2000. Reinventing allotments for the twenty-first century: the UK experience. *Acta Horticulturac*, (523), 135-142.
- De Certeau, M. (1990). *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Descola, P. (2005) *Par-delà nature et culture*. Paris: Editions Gallimard, Paris (trad. it. Oltre natura e cultura, Seid, Firenze, 2014).
- Dickens, P. (1996), *Reconstructing Nature. Alienation, Emancipation and the Division of Labour*. London: Routledge.
- Ferrini, F., Trombettoni E. (2000). Un bisogno ancestrale: l'importanza della Horticultural Therapy. *Acer*, 3, 38-43.

- Foster, J.B. (1999), Marx's theory of metabolic rift: Classical foundations for environmental sociology. *American Journal of Sociology*, 105 (2), 366-405.
- Francis J., Giles-Corti, B., Wood, L., Knuiman, M. (2012). Creating sense of community: The role of public space. *Journal of Environmental Psychology*, 32 (4), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.07.002>.
- Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books, (trad. It. Interpretazione di culture, Il Mulino, Bologna, 1998).
- Gieryn, T.F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 463-496.
- Halpern, D. (1995). *Mental health and the built environment*. London: Taylor & Francis.
- Harris, P. (2010). Detroit riparte dalla verdura. *Internazionale*, 860, 55-57.
- Harvey, D. (1989), *The condition of postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change*. Massachusetts: Blackwell Publisher.
- Hynes, H. P., Howe G. (2004). Urban horticulture in the contemporary United States: personal and community benefits. *Acta Horticulturae*, 643, 171-181.
- Illich, I. (1974). *La convivialità*. Milano: Mondadori.
- Kuo, F.E., Sullivan, W. C., Coley, R. L. (1998). Brunson, L., Fertile Ground for Community: Inner-City Neighborhood Common Spaces, «*American Journal of Community Psychology*», 26 (6), 823-846.
- La Cecla F. (2008). Prefazione. I giardini del Lower East Side. In Pasquali M. (2008). *I giardini di Manhattan. Storie di guerrilla gardens*. Torino: Bollati Boringhieri.
- La Malfa, G., 1997. Principali profili dell'orticoltura amatoriale. *III Giornate Tecniche SOI "Orto-Floro- Frutticoltura amatoriale"*, 7-26.
- La Malfa, G., Branca, F., Tribulato, A., Romano, D. (2009). New trends in Mediterranean urban vegetable gardening. *2nd International Conference on Landscape and Urban Horticulture*. Bologna: Acta Horticulture.
- Leyden, K.M. (2003). Social Capital and the Built Environment: The Importance of Walkable Neighbourhoods. *American Journal of Public Health*, 93 (9), 1546-1551.
- Logan, J.R. (2012). Making a Place for Space: Spatial Thinking in Social Science. *Annual reviews*, 38. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145531>.
- Lorenzini, G., Lenzi A. (2003). Il ruolo del verde urbano nella riabilitazione psichiatrica. *L'Informatore Agrario*, 41, 73-75.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Lynch, K. (1992). *Deperire. Rifiuti e spreco nella vita di uomini e città*. Napoli: Cuen.

- Macnaghten, P. (2003). Embodying the Environment in Everyday Life Practices. *The Socio- logical Review*, 51 (1), 63-84.
- Macnaghten, P. (2006). Nature, Embodiment and Social *Theory*. In G. Delanty (a cura di), *Handbook of Contemporary European Social Theory*, London: Routledge.
- Macnaghten, P., & Urry, J. (1995). Towards a Sociology of Nature. *Sociology*, 29 (2), 203-230.
- Macnaghten, P., & Urry, J. (1998). *Contested Natures*, London: Sage.
- Macnaghten, P., & Urry, J. (a cura di) (2001) *Bodies of Nature*, London: Sage.
- Maiolini, R. (2015). Lo stato dell'arte della letteratura sull'innovazione sociale. In Caroli .M.G. (a cura di). *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia. Secondo Rapporto sull'innovazione sociale* (pp. 23-40). Milano: Franco Angeli.
- McDonbald, N. (2009). As the economy struggles, urban gardens grow. *Newsweek*, luglio, (trad. it. Mela, A., Sociologia delle città, Carocci, Roma, 2018).
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari, L. (2020) *Natura e...esplorazione polifonica di un'idea*. Milano: Angeli.
- Moulaert, F., Martinelli, E. Swyngedouw, E., Gonzalez, S. (2005). Towards alternative model(s) of local innovation. *Urban Studies*, 42 (11), 1969-1990.
- Moulaert, F. Nussbaumer, J., (2005). Defining the Social Economy and its Governance at the Neigh- bourhood Level: A Methodological Reflection. *Urban Studies*, 42 (11), 2071-2088.
- Moulaert, F., Maccallum, D., Mehmood, A., Hamdouch, A. (2013). *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*. Cheltenham UK and Northampton USA: Edward Elgar.
- Mulgan G., Tucker ,S., Au, R., Sanders, B. (2007). Social Innovation: What It Is, Why It Matters and How It Can Be Accelerated, *Skoll Centre for Social Entrepreneurship Working Paper*, <https://www.youngfoundation.org/our-work/publications/social-innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated/>.
- Muller, G. (2021). *La vita segreta dell'orto*. Milano: Babalibri
- Nicoletti, N. (2009). *L' insalata era nell'orto. L'orto a scuola e nel tempo libero*. Milano: Salani.
- Nieminen T., Martilen, T., Koskinen, S., Aro, H., Alanen, E., Hyypa, M.T. (2010). Social capital as a determinant of self-rated health and psychological well-being. *International Journal of Public Health*, 55, 531-532.

- Nuvolati, G. (2011). *Lezioni di sociologia urbana*. Bologna: il Mulino.
- Oliverio, A., Oliverio Ferraris, A. (2011), *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*, Firenze: Giunti.
- Park, R.E., Burgess, E.W. (1925). *The City*. Illinois: University of Chicago.
- Pasquali, M. (2008). *I giardini di Manhattan. Storie di guerrilla gardens*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pellizzoni, L., Osti, G. (2008). *Sociologia dell'ambiente*. Bologna: Il Mulino.
- Rios R., Aiken, L., Zautra, A. (2012). Neighborhood contexts and the mediating role of neighborhood social cohesion on health and psychological distress among Hispanic and non-Hispanic residents. «*Annual Behavioral Medicine*», 43, 50-56.
- Sacchetti, A. (1985). *L'uomo antibiologico. Riconciliare società e natura*. Milano: Feltrinelli.
- Scaramellini, G. (2016). Dall'Horror Vacui allo Studium Vacui. Lo spazio "vuoto, come normalità (e forse necessità) per la vita umana sulla terra. In Dal Borgo, A., G., Garda, E., Marini, A., *Sguardi tra residui. I luoghi dell'abbandono tra rovine, utopie ed eterotopie* (pp. 33-50). Milano: Mimesis.
- Simmel, G. (1908). *Sociologia*. Torino: Edizioni Comunità.
- Smardon, R. (1988). Perception and aesthetics of the urban environment: review of the role of vegetation. «*Landscape and Urban Planning*», 15, 85-116.
- Stokols, D., Altman, I. (1987). *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley.
- Szerszynski, B. (1993). *Uncommon Ground: Moral Discourse, Foundationalism and the Environmental Movement*, PhD Thesis. UK: Lancaster university.
- Taylor, A.F., Wiley, A., Kuo, F.B., Sullivan, W.C. (1998). Growing up in the inner city: green spaces as places to grow. «*Environment and Behavior*», 30 (1), 3-27.
- Te, F., Benincasa, P., Farnesell, M., Caprat, M., (2009). Allotment Gardens for Senior Citizens in Italy: Current Status and Technical Proposals. *2nd International Conference on Landscape and Urban Horticulture*. Bologna: Acta Horticulture.
- Tei, F., Caprai, M. (2009). Gli orti urbani per anziani. In Marchisio, O. e Ara, D (Eds) *La forma dell'urbano. I paradigma vegetale* (pp.192-201). Bologna: Socialmente.
- Tel F., (1997). Orti urbani per anziani. *Atti III Giornate Tecniche SO 1997 "Orto-Floro-Frutticoltura amatoriale"*, 114-118.
- Thompson, C.W. (2002). Urban open space in the 21st century. *Landscape and Urban Planning*, 60 (2), 59-72.
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.

- Ulrich, R., Simons, R., Losito, B., Fiorito, E., Miles, M., Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11, 201-230.
- Uttaro, A. (2009). Dove si coltiva la città. L'esperienza dei jardins partagés parigini, tra interstizi, scarti e germogli di pratiche urbane emergenti. In Cognetti, F., & Conti, S. (2012). Milano, coltivazione urbana e percorsi di vita in comune. *TERRITORIO*, 60, pp. 33-38.
- Wells, N. (2000). At Home with Nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32 (6), 775-795.
- Westphal, L.M. (2003). Urban greening and social benefits: a study of empowerment outcomes. *Journal of Arboriculture*, 29(3), 137-147.
- Williams, R. (1980) Ideas of Nature, in R. Williams, *Problems in Materialism and Culture*, London: Verso.
- Zavalloni, G. (2008), *La pedagogia della lumaca*, Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Zerbini, S., Ponzellini, C., 1997. La Scuola Agraria del Parco di Monza per l'educazione ambientale e la terapia orticolturale. *Atti III Giornate Tecniche SOI 1997 "Orto-Fioro-Frutticoltura amatoriale"*, 122-125.



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

CONOSCERE IL PASSATO PER CAPIRE IL PRESENTE

(Un viaggio alla scoperta dell'eredità etrusca)

Relatore:
Lazzari Lucia

Laureando: Filippo Alberghini

Matricola: 1197786

Anno accademico: 2022-2023

Indice

<i>Introduzione</i>	3
<i>Il contesto scolastico</i>	4
Morfologia ed organizzazione dell'istituto.....	4
Analisi delle esigenze formative degli studenti	5
<i>Progettazione dell'intervento didattico</i>	7
Insegnare storia per un "Lifelong Learning"	7
L'importanza del metodo storico nello sviluppo delle Competenze Chiave europee	9
N.4) Competenza digitale	9
N.5) Competenza personale sociale e capacità di imparare.....	11
N.6) Competenza in materia di cittadinanza	12
N.8) Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.....	12
Le potenzialità inclusive dell'insegnamento della Storia	13
Insegnare Storia con i "Serious Game"	14
La relazione sistemica tra scuola e territorio.....	15
Uscita al Museo Archeologico Nazionale di Adria	16
Lezione dell'archeologa sulla donna etrusca	19
Organizzazione degli incontri dell'intervento didattico.....	22
<i>Valutazione dell'intervento didattico</i>	24
Analisi dei risultati	26
Interventi di miglioramento e confronto con le aspettative	36
<i>Riflessioni conclusive</i>	37
<i>Bibliografia</i>	40
<i>Allegati</i>	44

Introduzione

“L'incomprensione del presente cresce fatalmente dall'ignoranza del passato. Ma è pur vero che non si è in grado di comprendere il passato se non si conosce il presente” (Marc Bloch, 1949)

È con questa citazione, tratta da “Apologia della storia” di March Bloch del 1949, con cui voglio introdurre il presente elaborato, esprimendone appieno le finalità formative. Quest’opera è infatti considerata un caposaldo teorico di riferimento per tutti coloro che decidessero di approcciarsi alla storia. Come si desume dal titolo integrale “Apologia della storia o mestiere di storico”, il classico si configura come una rilettura critica della metodologia storica, nello specifico una riflessione sulle modalità e criticità del metodo storico. Occorre a questo punto fare una precisazione fondamentale: Bloch scrisse questo manuale non solo per gli storici, ma anche e soprattutto per gli insegnanti, i quali, esattamente come i primi, sono permeati da un compito molto importante: spiegare la storia ad altri. L’elaborato che mi appresto a presentare, si concentra proprio sulla progettazione e conduzione di un intervento didattico sulla civiltà etrusca, parte integrante del più vasto obiettivo curricolare della quinta annualità di tirocinio:

“Predisporre e utilizzare strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe/sezione. Progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni; focus: raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale. Conoscere e utilizzare modalità e strumenti per l’auto-osservazione, la documentazione delle esperienze, la riflessione e l’autovalutazione in merito al proprio profilo professionale emergente. Relazionarsi nei contesti educativi, formativi e professionali”.

Prima di esporre nel dettaglio il mio progetto, ci tengo a narrare sinteticamente il mio vissuto personale rispetto alla disciplina di storia, che è stato determinante nella scelta del nucleo tematico di questo elaborato. Fin da quando frequentavo la scuola primaria, il mio approccio con la storia è stato permeato da interesse e

passione: conoscere il passato per contestualizzarlo al presente stimolava in me un continuo desiderio di ricerca di informazioni, anche a livello individuale. Mi recavo quindi piacevolmente a scuola quando sapevo di avere questa disciplina, in quanto conscio dell'opportunità di ampliare il mio bagaglio conoscitivo. Ho così coadiuvato la mia passione personale per la storia alle esigenze conoscitive e curricolari della mia classe di tirocinio, con la speranza di generare negli alunni il medesimo coinvolgimento vissuto da me alla loro età. Attraverso il tirocinio ho potuto dunque mettere alla prova le mie effettive capacità professionali, provando, al tempo stesso, un profondo senso di soddisfazione: ritengo, infatti, che non ci sia nulla di più appagante, per gli appassionati di storia, di poterla spiegare a qualcuno.

Il contesto scolastico

Morfologia ed organizzazione dell'istituto

Nel corso di queste ultime quattro annualità di tirocinio, sono sempre stato nello stesso istituto comprensivo, ma cambiando, talvolta, ordine di scuola, come previsto curricularmente. Mentre le attività previste per la seconda annualità erano smezzzate tra infanzia e primaria in egual misura, negli anni successivi mi sarei dovuto focalizzare solo su uno dei due gradi, per cui al quarto anno sono andato all'infanzia mentre per il terzo e quinto alla scuola primaria. In ogni caso ho mantenuto i medesimi tutor mentori e anche le stesse classi di riferimento, dandomi occasione di integrarmi pienamente al contesto classe/sezione e instaurando rapporti estremamente positivi con alunni e docenti.

L'Istituto Comprensivo Adria Uno, riunisce diverse scuole dislocate nei comuni di Adria e Papozze, per un totale di nove plessi. Nel Comune di Adria ci sono 2 scuole dell'infanzia ("Gregnanin" e "Arcobaleno"), 3 scuole primarie ("Vittorino da Feltre", "Giovanni Pascoli" e "San Giovanni Bosco") e una scuola secondaria di I grado ("Marino Marin"). Nel Comune di Papozze sono invece presenti: una scuola dell'infanzia ("Bottoni"), una scuola primaria ("Dante Alighieri") e una scuola secondaria di I grado ("Leonardo da Vinci"). La popolazione scolastica presenta un background familiare globalmente medio-alto. Gli stranieri nel Comune risultano

essere il 6,6% dell'intera popolazione e sono in prevalenza provenienti da Romania, Marocco e Cina. Fatta eccezione per il tirocinio del secondo anno, anche la mia classe di riferimento alla scuola primaria è rimasta sempre la stessa: un'attuale quinta composta da 24 alunni, due dei quali di origine cinese, che presentano tuttavia una buona padronanza della lingua italiana. Generalmente, la classe presenta un elevato livello sia dal punto di vista cognitivo che linguistico, dimostrandosi sempre aperta e interessata a nuovi insegnamenti, nonché collaborativa alle attività proposte e capace di operare in piccoli gruppi secondo modelli di cooperative learning.

Analisi delle esigenze formative degli studenti

In riferimento all'annualità corrente, ho realizzato un intervento didattico sullo studio della storia, la cui scelta è stata determinata anche dalla volontà di rispondere a specifiche esigenze formative di classe e d'istituto, oltre che ai bisogni formativi degli allievi. Anche negli scorsi anni ero indirizzato su tale disciplina ma stavolta l'intervento ha avuto una matrice molto più complessa, instaurando una relazione sistemica col territorio d'appartenenza del plesso scolastico. A tal proposito, il focus del mio intervento è stato la civiltà etrusca e le sue tracce tuttora presenti nel territorio del Delta del Po. L'intenzionalità educativa alla base del progetto è stata ben accolta dalla scuola, operando in sinergia con le richieste e gli obiettivi formativi enunciati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa dall'istituto stesso. Conoscere l'ambiente in cui si vive è fondamentale per preservarlo e per valorizzarne le ricchezze culturali in esso presenti, rispetto alle quali si fa esplicito riferimento anche nel PTOF¹, in cui, tra le priorità formative si legge la necessità di far *“Maturare comportamenti adeguati al rispetto, alla salvaguardia e al miglioramento dell'ambiente”* nonché *“la valorizzazione del territorio locale e delle sue vocazioni”* definendo peraltro Adria *“una cittadina di pianura, ricca di storia, che annovera un importante museo archeologico”*, presso il quale ci si recherà con la classe. Proprio con tale sito storico locale si è instaurato un rapporto di collaborazione per la realizzazione dell'intervento didattico, proponendo una

¹ <https://www.adriauno.edu.it/pagine/ptof--piano-triennale-dellofferta-formativa-> (ultima consultazione Maggio 11, 2023)

lezione con visita guidata tenuta da un esperto direttamente all'interno del museo, contenente una miriade di reperti etruschi. In relazione alle Indicazioni Nazionali si fa esplicito riferimento a quanto enunciato in merito al senso di insegnamento della storia: *“la percezione del presente contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni”*; mentre per quanto concerne i metodi didattici mi ricollego alla centralità del rapporto tra scuola e territorio, in particolar modo *“la capacità e possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, che consti di attività laboratoriali e ludiche per esplorare il passato e costruire il fatto storico”*. Importante riferimento risulta essere anche quello relativo all'educazione al patrimonio culturale, per cui *“l'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archiviste e a far apprezzare il loro valore di beni culturali”*. In quest'ottica l'obiettivo del project work assume connotati interdisciplinari, poiché fornisce un contributo fondamentale anche alla cittadinanza attiva, favorendo dunque in maniera spontanea l'instaurarsi di transfer degli apprendimenti tra la materia di storia e quella di cittadinanza. I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria a cui ho fatto riferimento sono dunque: *“l'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita”* nonché *“Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale”*. In riferimento agli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta, questo progetto richiama in maniera piuttosto diretta alla capacità *“Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto”*. Per la realizzazione dell'intervento sono state sfruttate molteplici metodologie, da quelle più tradizionali, quali la lezione frontale, a quelle di stampo prettamente attivo. Si annoverano infatti laboratori ed uscite sul territorio, così come ripreso dagli insegnamenti del corso di storia antica e didattica della storia dei Prof. Rocco e Savio, con l'obiettivo di stimolare una conoscenza storica scaturita dall'esperienza e dal contatto diretto con i reperti presenti sul territorio. Anche il corso di metodologie e tecnologie per la

didattica della Prof.ssa De Rossi è risultato particolarmente proficuo, integrando quanto studiato a livello didattico tramite tecniche quali brainstorming, conversazione clinica, e flipped classroom, aventi l'obiettivo di promuovere uno sviluppo di conoscenza attraverso il dialogo e la collaborazione reciproca, stimolando al tempo stesso sia un apprendimento cognitivo che sociale. A questi si aggiungono anche i serious game, ossia l'utilizzo di giochi digitali per favorire l'apprendimento tramite un approccio ludico alla disciplina, di cui comunque tratterò in seguito. Per la realizzazione del progetto didattico si è poi fatto affidamento su una molteplicità di risorse, sia interne che esterne. In relazione alle prime, si è potuto contare su un gruppo docente, periodicamente aggiornato attraverso corsi di formazione predisposti dall'istituto. A livello di risorse esterne possiamo annoverare i rapporti di collaborazione tra l'istituto e gli enti locali, coi quali già in passato ci si è ritrovati a collaborare per la realizzazione di progetti educativi.

Progettazione dell'intervento didattico

Insegnare storia per un "Lifelong Learning"

"la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e di società leggibile nelle città, piccole e grandi che siano, nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono insieme lingua, musica, architettura, arti visive, manifatture, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la Scuola, nel compito di tutelare questo straordinario patrimonio". (DM n.54 del 16/11/2012)

Questo è quanto possiamo leggere nelle Istruzioni Nazionali del 2012² rispetto all'insegnamento della storia nella scuola primaria. Nonostante questi buoni

² https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf (ultima consultazione Maggio 11, 2023)

propositi, non possiamo ritrovare nella situazione scolastica attuale quanto scritto nel documento, tutt'altro: la materia di storia tende spesso ad essere ridimensionata, sia a livello orario che contenutistico. Sembra quasi che si voglia dare più spazio ad altre materie, magari considerate più importanti, dimenticandosi completamente che, come affermato a riguardo da Andrea Giardina, Liliana Segre e Andrea Camilleri "Ignorare la storia vuol dire smarrire noi stessi, la nostra nazione, l'Europa e il mondo; vuol dire vivere ignari in uno spazio fittizio, proprio nel momento in cui i fenomeni di globalizzazione impongono panorami sconfinati alla coscienza e alle azioni dei singoli e delle comunità". Complice di questa situazione, anche una non adeguata preparazione del corpo docente all'insegnamento nella giusta modalità di questa disciplina, talvolta concepita come semplice attività mnemonica dei principali avvenimenti che hanno caratterizzato la storia dell'uomo e imprescindibilmente legata all'aspetto formale e contenutistico. In realtà, a differenza di quanto radicato nel pensiero comune, l'insegnamento storico coinvolge tutte le età e in relazione ad essa, si presta ad adattarsi nella maniera più confacente alle effettive capacità cognitive. Non a caso "per approdare alla storia è possibile anche ricorrere alla fantasia, attraverso fiabe, miti e leggende, drammatizzando e giocando, stimolando inventiva e immaginazione, che rendono le conoscenze proprie, indelebili, personali" (Dondarini, 2005, p. 22). Molto esplicita a supporto della nostra riflessione è la testimonianza di Beatrice Borghi³ secondo cui "la storia insegna all'umanità intera da dove viene, quello che è e lascia intravedere dove va. La storia domina e illumina l'avvenire ed il presente e apre le porte verso il futuro [...] la storia è il faro dell'umanità...". Comprendiamo allora appieno il significato della citazione di M. Bloch riportata come incipit nell'introduzione: "L'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato. Ma è pur vero che non si è in grado di comprendere il passato se non si conosce il presente". Conoscere il passato è alla base allora del nostro senso di appartenenza ad una determinata cultura, perché semplicemente la cultura non è niente meno che il frutto di secoli di avvenimenti che hanno caratterizzato specifiche

³ Beatrice Borghi è ricercatrice e docente di Storia medievale, di Didattica della Storia e del Patrimonio e di Storia del Mediterraneo presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

civiltà sortendo determinati effetti a lungo termine. Come affermato da Tangheroni⁴ (2008, p.113) comprendere il passato porta a vivere meglio il presente, e fornisce le basi per progettare più consapevolmente il futuro. Secondo Dondanrini⁵ inoltre, di fronte alle sfide sempre più impegnative della società attuale, risulta fondamentale insegnare storia sapendo motivare, interessare e attivare gli alunni, in contrasto con quella passività con cui purtroppo viene a connotarsi il vissuto didattico per questa materia.

L'importanza del metodo storico nello sviluppo delle Competenze Chiave europee

La storia si dimostra essere una materia alquanto interdisciplinare, capace di sviluppare ben cinque delle otto competenze chiave definite nella "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea" del 2006. Nello specifico, a seconda delle finalità proprie di questo progetto, mi sono posto l'obiettivo di svilupparne le seguenti: *competenza digitale; la capacità di imparare ad imparare; le competenze sociali e civiche; la consapevolezza ed espressione culturale*. Tali competenze sono poi state sottoposte a riformulazione il 22 maggio 2018⁶, che tuttavia non ne hanno cambiato il contenuto.

N.4) Competenza digitale

Ossia "assumere un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali". Questo legame tra insegnamento della storia e competenza digitale alla scuola primaria lo possiamo trovare anche all'interno delle Indicazioni Nazionali del 2007, poi ribadito ed esteso alla scuola secondaria in quelle del 2012. Questa competenza assume un ruolo particolarmente rilevante all'interno del progetto in quanto centrale nel compito autentico, che chiedeva ai bambini di ricostruire il passato della propria città attraverso la ricerca e analisi di fonti

⁴ Marco Tangheroni fu uno storico, scrittore e professore universitario di storia

⁵ Rolando Dondanrini è professore associato di Storia Medievale dell'Università di Bologna.

⁶ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione Maggio 11, 2023)

reperibili in rete. Tuttavia, se una volta esse erano racchiuse in luoghi ben delimitati e ad accesso regolamentato (basti pensare ad archivi storici, musei ecc), al giorno d'oggi, con l'avvento delle tecnologie, abbiamo immense banche dati interamente digitali, accessibili quasi da tutti e direttamente dal proprio computer. Secondo Dondi (2020, p.195)⁷ "il nostro modo di vivere e di pensare è sempre più permeato dall'evoluzione delle tecnologie digitali. A maggior ragione, le generazioni in età scolare percepiscono in maniera diversa il confine tra ambiente reale e contro ambiente digitale, quando non arrivano a ritenerlo un solo insieme". Il mondo tecnologico in cui viviamo abitua all'immaterialità, il cui metro temporale è a sua volta la simultaneità e sincronia, per cui appare chiara la difficoltà degli studenti a raffigurarsi mentalmente il concetto di "passato" e, conseguentemente, rende lo studio della storia più insidioso. Per superare tali lacune diventa fondamentale instaurare collegamenti col presente, e vedere dunque "oggi" come conseguenza di "ieri", andando a sviluppare il senso critico che è il fulcro della materia (Dondi, 2020). In questo la tecnologia ci viene incontro, offrendoci strumenti innovativi per ricostruire il passato, e al tempo stesso confacenti alle esigenze cognitive dei discenti (idem), d'altronde è anche vero che "Ogni epoca si dà le fonti che rispondono ai propri bisogni" (Vovelle 1980, p. 62). A supporto di ciò, già da inizio anni Duemila sono emersi i primi contributi che correlavano i problemi di metodologia storica all'uso delle risorse in rete (Bandini & Bianchini, 2007; Rygiel e Noiret 2005; Vitali, 2004). Se da un lato possiamo ritenerci fortunati a consultare fonti che prima erano fuori dalla nostra portata, dall'altro richiede lo sviluppo di una maggiore capacità critica per riconoscere, in questo mare di informazioni, quali siano vere e quali false. Internet, infatti, non si limita semplicemente a fornire informazioni, ma le trasforma. Si configura allora onere della scuola fornire agli studenti tutti quegli strumenti e metodi necessari per accertare l'attendibilità delle informazioni in rete. Ragion per cui, secondo Walter Pancera⁸:

⁷ Mirco Dondi è uno storico e docente universitario di Storia all'Università di Bologna, autore dell'articolo "comunicazione storica, ricerca in rete e didattica" in *Didattica della Storia*, 2 n.1S/2020

⁸ Walter Panciera è uno storico, scrittore e professore di Storia moderna all'Università degli Studi di Padova

“il metodo storico è un'eccellente e insostituibile palestra in questa direzione. Le operazioni di analisi, confronto e valutazione riguardanti le risorse digitali, nonostante il peculiare carattere immateriale di queste ultime, non seguono criteri molto diversi da quelli cui noi siamo abituati circa l'accertamento dell'autenticità e del grado di attendibilità delle fonti” (Pancera, 2020, Vol 2, 89-99).

Sottoporre le risorse digitali al metodo storico, non significa semplicemente discernere il “vero” dal “falso” ma è molto di più: insegna anche agli studenti oltre che a ricercare materiale in rete, a valutarne l'affidabilità e la qualità delle informazioni reperite, per poi ricostruire un fatto storico esclusivamente con quelle sottoposte ad analisi critica. In tal senso la funzione discente favorisce l'autonomia dello studente sollecitando l'individuazione della provenienza e la veridicità dei contenuti (Dondi, 2020). Al docente è affidato dunque una funzione di supporto alle attività individuali dello studente, avendo poi il compito di costruire la fase conclusiva di revisione collettiva dei lavori proposti (Birch, 2014). A guidare questo processo, Panciera, nel suo libro *“insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia”*⁹ elabora una classifica degli aspetti da tenere maggiormente in considerazione in fase di analisi delle fonti digitali, ordinati secondo un criterio di importanza. Essi sono: autorevolezza, chiarezza di intenti, utilizzabilità, obiettività, accuratezza, Aggiornamento, trasparenza. Questa competenza assume quindi un ruolo particolarmente rilevante all'interno del progetto che prevedeva al suo interno anche un laboratorio ad hoc sulla ricerca e analisi critica delle fonti storiche applicando gli indicatori di Pancera.

N.5) Competenza personale sociale e capacità di imparare ad imparare

Concepita come «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» nonchè «un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli». Si è visto come la storia venga scritta attraverso degli strumenti particolari, ossia le

⁹ Panciera W.(2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carrocci Editore

fonti, ed è proprio lavorando con esse, che gli alunni verranno stimolati non solo a “sapere” ma soprattutto a “saper fare” la storia, ossia “imparare ad imparare” (B. Borghi, 2016a). Anche in questo caso, la necessità dettata dal metodo storico di formulare ipotesi, selezionare informazioni e creare interpretazioni fondate diventa un importante contributo per lo sviluppo delle skills essenziali tipiche di un lifelong learning.

N.6) Competenza in materia di cittadinanza

Intesa come «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici». La materia di storia può diventare dunque punto di partenza per approcciarsi alla Costituzione, in particolare all’art.9, secondo cui la Repubblica “Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione”, con chiaro richiamo alla realtà locale presente, per poi ricollegarsi al passato globale , rappresentato dalla storia attraverso le fonti, aventi funzione da ponte tra due momenti temporali diversi. Secondo Cerami¹⁰, questa correlazione tra le due discipline permetterebbe di “mostrare agli alunni in modo concreto il rapporto che intercorre tra passato e presente, tra istanze culturali e memoria storica, tra l’importanza dello studio/conoscenza e i valori condivisi da una comunità rispetto alla sua storia e al territorio in cui vive” (2020, p. 579).

N.8) Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale

Vale a dire «conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni», nonché «consapevolezza dell’identità personale e del patrimonio culturale». Nonostante questa competenza sia principalmente riferita alle arti, si collega anche alla storia, in quanto ogni prodotto umano è sempre legato ad una civiltà e a un determinato contesto storico-sociale di riferimento. A questo si aggiunge un «atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse

¹⁰ Domenico Cerami è uno storico, scrittore e docente di scuola primaria. Realizzò nelle classi quinte della scuola primaria Santa Giuliana di Bologna un progetto interdisciplinare tra storia e cittadinanza.

manifestazioni dell'espressione culturale» e dunque valorizzare e proteggere tutti gli artefatti umani, e in questo chiaramente la storia testimonia un continuo scambio fra diverse culture. Questa competenza ha trovato particolare riscontro nell'uscita al museo archeologico di Adria, avente come obiettivo proprio la conoscenza e salvaguardia del patrimonio culturale locale, oltre che fissare maggiormente le nozioni di storia appena apprese.

Le potenzialità inclusive dell'insegnamento della Storia

Una scuola che si propone di essere democratica e aperta a tutti non può dimenticarsi di perseguire l'inclusione degli allievi con Bisogni Educativi Speciali. Questa necessità è espressa chiaramente anche nell'articolo 24 della *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* dell'ONU, approvata a New York il 13 dicembre 2006. In tutto questo è naturale porsi l'interrogativo su come rendere davvero inclusivo l'insegnamento di una materia che è sempre stata permeata da uno stile didattico meramente narrativo e mnemonico. La risposta al quesito la si può ritrovare nel già citato uso delle fonti, su cui il progetto da affidamento e che rappresentano il più efficace metodo per approcciarsi alla storia. Il loro uso a scopo didattico si può già annoverare tra la letteratura scientifica della prima decade degli anni Duemila (Adorno, Ambrosi & Angelini 2020; Genovesi 2012; Bevilacqua 2011; Luzzatto 2010; Borghi 2009; Greco & Mirizio 2008; Brusa & Cajani 2008; Bernardi 2006; Panciera & Zannini 2006; Ricuperati 2005; Angelozzi & Casanova 2003) e allo stesso tempo anche all'interno dei programmi scolastici del 1979 (D.M. 9 febbraio 1979) e del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104), tuttavia mai davvero adottati. Secondo Siragusa¹¹, una didattica incentrata sulle fonti avrebbe il vantaggio di essere modulabile sulle necessità della classe e dei singoli, rendendo il rapporto con la storia dinamico e orientato su uno stile di apprendimento personale (Liu & Ginther 1999), nonché con maggiore grado di attenzione e di interesse per la disciplina (Rosso, 2006). Prosegue poi affermando che:

¹¹ Danilo Siragusa è dottore di ricerca in Storia della Società europea in Età Moderna all'Università degli Studi di Torino, è docente a contratto di Didattica della storia medievale e moderna, Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Torino.

“per tali ragioni, la didattica attraverso le fonti rappresenta uno strumento estremamente efficace nell’insegnamento agli allievi con disabilità o con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA): un programma elaborato secondo tali principi consentirebbe di ridurre le barriere sensoriali e cognitive, di trovare l’approccio più adeguato per le diverse neurotipicità e più in generale di valorizzare le abilità residue, i punti di forza e gli interessi dei singoli, contribuendo allo sviluppo dell’autonomia, a un approccio consapevole e critico alle informazioni e alla flessibilità cognitiva”. (Siragusa, 2022, p. 37)

Insegnare Storia con i “Serious Game”

Come anticipato precedentemente, coinvolgere gli alunni nello studio della storia risulta spesso complicato, per quella distanza che separa la loro quotidianità presente agli eventi passati. In questa cornice si può riscoprire l’utilità del gioco per perseguire obiettivi didattici. È ormai appurato da una pluralità di studi psicologici il valore dell’attività ludica nello sviluppo cognitivo del bambino (Piaget, 1999; Vygotskij, 1987; Bruner, Jolly, & Sylva, 1981). Secondo Baumgartner (2010) il ruolo positivo del gioco nell’apprendimento della storia si riassume in quattro caratteristiche principali: la motivazione intrinseca, la priorità dei mezzi sul fine, la dominanza dell’individuo, la non letterarietà del gioco e il coinvolgimento attivo. In sostanza, lo studente si approccerà a contenuti didattici senza pressioni esterne, non incappando peraltro nella paura dell’errore che spesso tende a limitarne la libera espressione. Un classico videogioco risulta essere un connubio tra una storia, capace di assorbire in prima persona il giocatore e l’aspetto grafico, in grado di teletrasportare l’utente in un mondo parallelo. Alla luce di ciò, Welsh (1998) considera la storia come uno storytelling di vicende umane, e, proprio perché parla di noi stessi, ci fa sempre scoprire qualcosa di nuovo, non solo sul passato, ma anche sul presente e futuro. Quando la narrazione incontra l’azione, propria di un gioco, si origina lo “*storydoing*”, che letteralmente significherebbe “fare la storia” alludendo alla possibilità dell’attore coinvolto di modificare la narrazione con le proprie azioni. Dall’unione di storytelling e storydoing si origina il termine “*gamification*”, ossia usare le tecnologie, in primis il videogioco, in contesti non propriamente ludici

(Deterding, Dixon, Khaled e Nacke, 2011) che al giorno d'oggi prendono il nome di serious game. Da tutto ciò deriva un elevato potere di immedesimazione, aumentando notevolmente la capacità di apprendimento (Barbiani, 2019). Secondo una ricerca del 2018, il 51% dei bambini della fascia 9-10, e dunque quella corrispondente alla classe quinta in cui ho realizzato l'intervento, utilizzano uno smartphone (Mascheroni & Ólafsson, 2018). Nella conduzione della lezione in classe, alla luce di tali evidenze, ho dunque sfruttato un'applicazione per dispositivi mobili come supporto alla didattica tradizionale. *Time Tales – Gli Etruschi* nasce dal progetto “*time tales – i racconti del tempo*” frutto del sodalizio tra l'azienda Entertainment Game Apps Ltd. e l'a.p.s. M(u)ovimenti. L'altra applicazione, sempre degli stessi sviluppatori, si chiama invece *MiRasna – Io sono Etrusco*.

Time tales trae ogni informazione dagli archivi storici, archeologici, museali e scientifici, in cui ogni alunno può giocare scegliendo un proprio avatar e affrontare una serie di missioni con 50 minigiochi. Esse verteranno su aspetti storici e archeologici della civiltà etrusca, in linea con quanto di pari passo studiato in classe. Questo gioco, oltre che verificare e fissare maggiormente i contenuti affrontati a lezione, ha coinvolto e appassionato i ragazzi, educandoli al tempo stesso al patrimonio artistico del nostro Paese. Inoltre, essendo un'app, potrà essere utilizzata sia a scuola, come supporto alla didattica, che a casa, unendo l'utile a dilettevole.

La relazione sistemica tra scuola e territorio

L'obiettivo di tirocinio specifico della quinta annualità prevedeva la realizzazione di una relazione sistemica con il territorio. Tale finalità ha trovato così piena realizzazione attraverso un'uscita didattica presso il museo archeologico di Adria al cui interno era presente una guida pronta ad accogliere e accompagnare gli alunni alla scoperta dei reperti etruschi, per poi concludere l'esperienza con un laboratorio di manipolazione di antico vasellame d'epoca. L'interazione tra scuola e territorio si è concretizzata anche con l'ingresso in classe di un'archeologa, che ha progettato in co-teaching col sottoscritto una lezione di approfondimento sul ruolo

della donna nella società etrusca, coerentemente col sentito tema della riflessione sulla parità di genere, per il quale l'istituto ha promosso iniziative culturali.

Uscita al Museo Archeologico Nazionale di Adria¹²

Il Museo, circondato da un ampio parco pubblico ad ingresso libero, ha come obiettivo la valorizzazione del patrimonio archeologico di Adria, il cui nome è indissolubilmente legato al Mare Adriatico. Il cuore della città etrusca, fondata all'inizio del VI secolo a.C., si trova in corrispondenza con il settore meridionale del centro attuale, mentre a sud, est e nord si estendevano le necropoli. Le scoperte sono



iniziate tra '700 e '800, grazie ad illustri rappresentanti della famiglia Bocchi; in particolare Francesco Girolamo e Francesco Antonio identificarono per primi l'importanza archeologica di Adria. Il loro 'domestico museo', che ospitava una



collezione di decine di migliaia di reperti, fu visitato dai più famosi archeologi e da rappresentanti delle nobili famiglie europee. La collezione forma oggi il cuore del museo, arricchita dai numerosi rinvenimenti provenienti dagli scavi recenti. Il museo illustra le caratteristiche di Adria nell'antichità: la vita quotidiana, i rituali funerari, il delicato passaggio all'epoca romana e la fase romana imperiale, con particolare attenzione alla sua caratteristica di città multi-etnica, vero ricettacolo di

diverse tradizioni, lingue, cultura, istanze religiose. Tra i nuclei più importanti delle collezioni museali si collocano i numerosi reperti di ceramica attica a figure nere e rosse, i preziosi rinvenimenti dalle necropoli, arcaiche ed ellenistiche, arricchite da oggetti in ambra e pasta vitrea oltre che dalla gioielleria etrusca in oro e argento. Famosa è la cosiddetta 'Tomba della Biga', del III secolo a.C., con carro deposto con

¹² Informazioni tratte dal sito ufficiale del Museo: <https://www.culturaveneto.it/it/luoghi/lista-musei/63e40d55b282ae2ca6686389> (ultima consultazione Maggio 11, 2023)

la sua pariglia di cavalli e con un terzo cavallo, da sella, al seguito. Il contesto di scavo, recuperato nel 1938, forma uno dei focus di attenzione nella visita delle necropoli ellenistiche. Nelle sezioni dedicate alla romanizzazione e all'età imperiale spiccano i documenti di riorganizzazione del territorio, come il miliare di Popilio Lenate, che testimonia del transito della via Popillia in città, e alcune decorazioni di carattere monumentale. L'attenzione è attratta dalla



spettacolare vetrina dei vetri romani, dove vetri soffiati a mano libera e in matrice, a nastri policromi, murrini, a reticolo, ad intaglio sono valorizzati attraverso una gestione computerizzata dell'illuminazione. Le ultime sezioni del museo illustrano lo sviluppo della zona costiera nei periodi più tardi dell'impero, attraverso i rinvenimenti di San Basilio di Ariano nel Polesine e di Corte Cavanella di Loreo, dove due mansiones, stazioni di posta, rendevano più agevole il transito lungo la via Popillia costiera.



Un museo non è solo un contenitore di reperti, ma anche un luogo dove immergersi nel passato remoto (Poli, Sindaco, 2020). Il problema tipico della storia di far riferimento ad una dimensione lontana dalla realtà presente degli allievi trova soluzione nel contatto

diretto col passato. La lezione di storia in associazione con la visita museale attiva sia l'effetto della risonanza, per cui l'oggetto esposto diventa ponte tra cultura e momenti temporali diversi sia l'effetto della meraviglia, che aggancia l'attenzione dell'osservatore trasmettendogli un senso di eccezionalità (Greenblatt, 1995, p.42). Pertanto "Comunicare la storia in un museo, grazie all'attenzione per i materiali, permette quindi di dimostrare semplicemente come il passato sia



collegato in modo vivo al presente e quindi come la storia sia essa stessa viva, in quanto il discente 'tocca con mano' il reperto archeologico, che è il prodotto del passato che la storia restituisce" (Poli, Sindaco, 2020). Questo fa sì che il risultato finale sia dare "senso della dimensione storica" (Scoppola, 1991, p. 40). In ambiente museale, è quindi necessario interpretare i reperti, dargli voce e farli parlare, in quanto "tutti gli oggetti sono portatori di una cultura, ma non hanno voce" (Drugman, 1995, p.7).



La visita ha avuto una durata totale di 4 ore in cui la classe ha potuto sperimentare un viaggio nel passato osservando e toccando con mano i reperti storici conservati, aderendo al progetto "una storia antica nella terra più giovane d'Italia", finanziato dalla Regione Veneto. Con tali fondi pubblici si è potuto quindi usufruire gratuitamente di una guida museale e al successivo laboratorio "vietato NON toccare". Agli alunni è stata affidata una guida, che li ha condotti nella sezione museale dedicata agli etruschi, spiegando loro la storia di ogni

oggetto conservato, inerente perlopiù alla vita quotidiana. Proprio su questo aspetto è importante concentrarsi. Comprendere come vivevano, cosa facevano e quali oggetti usavano risulta molto più interessante e di facile comprensione per i ragazzini rispetto agli eventi politici e istituzionali, troppo distanti dalla loro esperienza concreta. Alla vista di anfore, utilizzate sia per il commercio che per la conservazione dei cibi nelle case, molti alunni hanno subito instaurato parallelismi con il presente, comprendendo come una volta, in assenza di elettrodomestici, il cibo andasse conservato sotto sale dentro le anfore. In questa occasione si è richiamato anche il focus di una lezione fatta a scuola in precedenza, riguardante l'importanza del commercio per gli etruschi, che costituiva l'attività preponderante. All'interno del museo era anche presente una vecchia cartina di Adria, in cui veniva mostrata la posizione dell'antica



necropoli e acropoli, altro argomento affrontato a lezione. Oltre a tutti gli oggetti di vita quotidiana, la guida ha poi mostrato alla classe un grosso mosaico che è diventato il fulcro di una successiva lezione laboratoriale da me tenuta in classe. La parte conclusiva della visita, ha coinvolto gli alunni in un laboratorio sensoriale di manipolazione di alcuni dei reperti contenuti al museo, quali utensili da cucina di produzione etrusca (*dolio, coppette, kyliks, lucerne*), riscuotendo grande interesse tra i ragazzi. In questo caso è stata stimolata la loro curiosità attraverso attività concrete e sensoriali, capaci di teletrasportare l'alunno dal presente al passato, oltre che a stimolare un processo di analisi delle fonti in assenza del mezzo scritto. Direttamente collegata all'uscita al museo è stata la successiva lezione laboratoriale incentrata proprio sulla realizzazione del mosaico che gli alunni hanno potuto osservare. Partendo da un particolare del mosaico, alla classe è stato richiesto poi di ricomporlo seguendo una traccia grafica, tramite piccoli frammenti di cartoncino bianco e nero che avevano precedentemente ritagliato in formati regolari e incollandoli sul foglio.

Lezione dell'archeologa sulla donna etrusca

Se sul piano politico-culturale è sempre più acceso il dibattito sulla parità di genere, non si può dire lo stesso dei contenuti disciplinari di molti libri di testo utilizzati a scuola. Pare infatti che, soprattutto nello studio della storia, i temi connessi ai ruoli di genere continuino ad apparire come poco rilevanti (Gazzetta, 2020). Diventa sempre più sentita quindi l'esigenza di affrontare in maniera adeguata tale tematica anche nei manuali scolastici, promuovendone occasioni di approfondimento, coerentemente alle richieste di adeguamento per la scuola italiana volute dal modello di didattica per competenze, in relazione a quanto



decretato dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 e dalle successive Raccomandazioni del 2006. I libri di testo restano alla base della formazione culturale degli individui e allo stesso tempo una delle poche fonti autoritarie capaci di svolgere un ruolo duraturo nonché un valido alleato per indagare la mutevolezza dei

ruoli sessuali e confermare una visione discriminante del mondo femminile (ibidem). Nel 1999 l'Associazione Italiana Editori si impegnò a rispettare un codice di autoregolamentazione nelle scelte editoriali, all'interno del progetto POLITE (pari opportunità dei libri di testo) e sostenuto dalla



Direzione Occupazione e Affari Sociali della Commissione Europea (Biemmi, 2019) per cui “nella progettazione e realizzazione dei libri di testo e dei materiali didattici destinati alla scuola vi sia attenzione allo sviluppo dell’identità di genere, intesa come fattore decisivo nell’ambito dell’educazione complessiva dei soggetti in formazione” (Porzio Serravalle, 2000, p. 137). Tuttavia, a distanza di oltre vent’anni, di tale progetto non rimangono evidenze concrete, anche tra gli editori aderenti (Corsini & Scerri, 2016). A queste esigenze formative si aggiungono, a livello normativo, anche quelle contenute nelle Linee Guida Nazionale secondo cui è necessario “Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione”, facente parti della legge 107/2015 (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2017). Ragion per cui è stato inserito all’interno dell’intervento didattico, una lezione di approfondimento interamente dedicata al ruolo della donna nella società etrusca. La lezione è stata co-progettata dal sottoscritto e dall’archeologa¹³, specializzata in etruscologia, per un totale di 3 ore ed afferente alla branca storica della Gender History, proponendo una nuova lettura storico-sociale del periodo etrusco dal punto di vista prettamente di genere. Troppo spesso ci si concentra esclusivamente sulle vicende politiche tralasciando, come affermava Bloch, l’aspetto sociale. Sarà proprio questo il punto di partenza di questa lezione settoriale, riflettendo sul ruolo della donna all’interno della società etrusca

¹³ Claudia Zappaterra è laureanda in Lettere, Arti e Archeologia all’Università di Ferrara. Ha partecipato a diversi scavi archeologici sulle civiltà dell’epoca classica, redigendo la propria tesi proprio sugli insediamenti etruschi nel Delta del Po.



e di quanto fosse estremamente emancipata rispetto alle corrispettive greche e romane. Possiamo considerare la donna etrusca, tra quelle vissute in epoca classica, quella che più si avvicina all'attuale concezione contemporanea (talvolta ancora più emancipata). Essa poteva infatti lavorare, partecipare alla vita pubblica, avere voce in capitolo nella gestione familiare e vivere una propria autonomia individuale, aspetti impensabili

anche solo per la vicina civiltà greca o romana, in cui la donna era del tutto succube al marito, da cui dipendeva e del quale ne era considerata una proprietà. La lezione alternava momenti di spiegazione, tramite presentazione PowerPoint e materiali di approfondimento distribuiti agli studenti, a momenti di discussione libera e guidata, coinvolgendo direttamente i ragazzi in esperienze di riflessione collettiva. Accanto allo studio della figura della donna, sono stati proposti approfondimenti anche sulla società etrusca non presenti nel libro, in particolare sull'arte e la musica, immergendo gli alunni in un'attività di ascolto attivo di sinfonie etrusche. Infine, è stata consegnata a ciascuno di loro una scheda recante un disegno di una donna dell'epoca, in cui si richiedeva ai ragazzi di darle un nome, di vestirla e adornarla, in base alle evidenze storiche presentate. Sono stati mostrati infatti documenti storici che testimoniavano i nomi comuni etruschi, l'abbigliamento tipico e la passione per gli accessori, in particolare per i gioielli in oro, indossati sia da uomini che da donne. Questo è risultato anche un importante collegamento con un altro aspetto affrontato in classe, ossia la maestria di questo popolo nella lavorazione dei metalli preziosi tramite tecniche all'avanguardia, come la granulazione e la filigrana, con cui realizzavano i monili che indossavano.

Organizzazione degli incontri dell'intervento didattico¹⁴

L'intervento didattico ha avuto durata complessiva di 30 ore, distribuite nei mesi di gennaio, febbraio e marzo. Ogni lezione prevedeva alcuni schemi ripetuti, come un momento iniziale di brainstorming e conversazione clinica, per rilevare le preconoscenze e ricollegarsi a quanto fatto nella lezione precedente per introdurre il nuovo argomento. Alla fine di ogni incontro era invece prevista una fase conclusiva per riassumere quanto affrontato e chiarire eventuali dubbi, nonché introdurre preliminarmente il tema successivo. In linea generale, le metodologie adottate, oltre a quelle già citate, sono state il problem solving, flipped classroom, serious game, didattica attiva e laboratoriale. Come dichiarato precedentemente, il progetto fa riferimento a 5 delle 8 competenze chiave europee: *imparare ad imparare, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*. I traguardi identificati in merito alla disciplina scelta, dunque sono: *riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita e riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale*. La scelta dei traguardi sopra citati è stata ponderata da specifici bisogni formativi riscontrati nel gruppo classe, ossia: *comprendere i rapporti di causalità tra passato e presente; riconoscere le tracce del passato nel proprio territorio; ricostruire la storia del proprio territorio e metterla in relazione con il presente e conoscere e valorizzare la ricchezza culturale locale*. Questi sono poi stati tradotti in specifici obiettivi d'apprendimento, estrapolati dalle Indicazioni Nazionali: *rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto; usare cronologie e carte storico-geografiche per rappresentare le conoscenze; confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente*. La situazione di partenza ha visto gli studenti coinvolti attraverso domande cliniche che ne hanno rilevato le preconoscenze, sviluppando atteggiamenti inferenziali che ne hanno potenziato l'interesse e la motivazione per l'argomento. Mi sono avvalso nello specifico di alcune domande

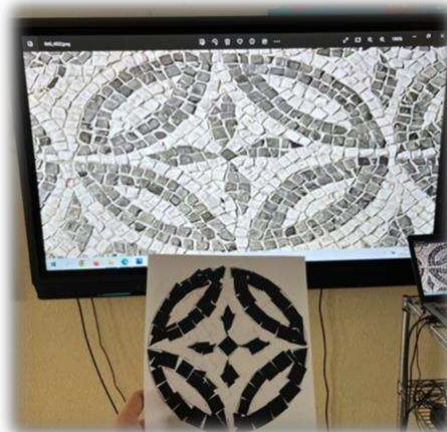
¹⁴ Vedi tabella in allegato

chiave quali: chi erano i nostri antenati? Cosa ci hanno lasciato in eredità i nostri predecessori? Dove possiamo trovare le tracce del passato?

Tutte le lezioni svolte in classe erano caratterizzate da una metodologia didattica mista, che coinvolgeva sia tecniche tradizionali come la lezione frontale che tecniche attive, come il brainstorming, la conversazione clinica, cooperative learning, didattica integrata, flipped classroom e serious game (nel dettaglio le applicazioni TimeTales e MiRasna). I tre momenti principali del progetto, ossia l'incontro con l'archeologa, l'uscita al museo e il laboratorio sul mosaico sono stati intervallati e



preceduti da opportune lezioni preparatorie, che assicurassero agli alunni il possesso di tutte le conoscenze richieste per parteciparvi pienamente. Le prime 3 lezioni avevano infatti come tema i popoli italici e l'origine della civiltà etrusca, l'organizzazione sociale e politica e le attività di commercio e artigianato, elementi essenziali sia a livello curricolare ma anche per comprendere appieno la lezione dell'archeologa, riprendendone le tematiche. Le successive due lezioni riguardavano poi la vita quotidiana e religiosa nonché l'arte funeraria, risultando particolarmente propedeutiche alla conseguente visita al museo, in cui avrebbero potuto osservare reperti etruschi, soprattutto anfore, stoviglie, gioielli e corredi funerari, potendoli, infine, manipolare grazie al laboratorio "vietato non toccare". Nelle restanti lezioni, si è dato ampio spazio ad una didattica di tipo laboratoriale. È stata predisposta in aula informatica un'esperienza di analisi critica di fonti storiche reperite dai bambini in rete, preceduta ovviamente da una lezione introduttiva su cosa fosse e quali caratteristiche avesse il metodo storico (secondo Pancera e presentato poc'anzi) che avrebbero dovuto guidare la loro ricerca individuale. Particolarmente apprezzata è stata infine l'esperienza laboratoriale finale, in cui gli alunni hanno replicato, usando



tesserine di cartoncino precedentemente ritagliate, un mosaico osservato (e fotografato) durante la visita al museo archeologico, per poi essere proiettato in classe. Il progetto si è poi concluso con una lezione finale di approfondimento sulle criticità riscontrate nelle prove di verifica, ponendo enfasi sulla dimensione formativa della valutazione.

Valutazione dell'intervento didattico

La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella forma sia individuale che collegiale. Ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni, che hanno diritto ad una valutazione trasparente, tempestiva e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli studenti. Richiamando quanto affermato nelle Indicazioni Nazionali:

"La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo".

Gli alunni verranno sottoposti a tre tipologie di rilevazione degli apprendimenti in tre momenti diversi, coerentemente alla molteplicità di sguardi valutativi secondo l'ottica trifocale di Castoldi e Pellerey. Per cui, ci sarà

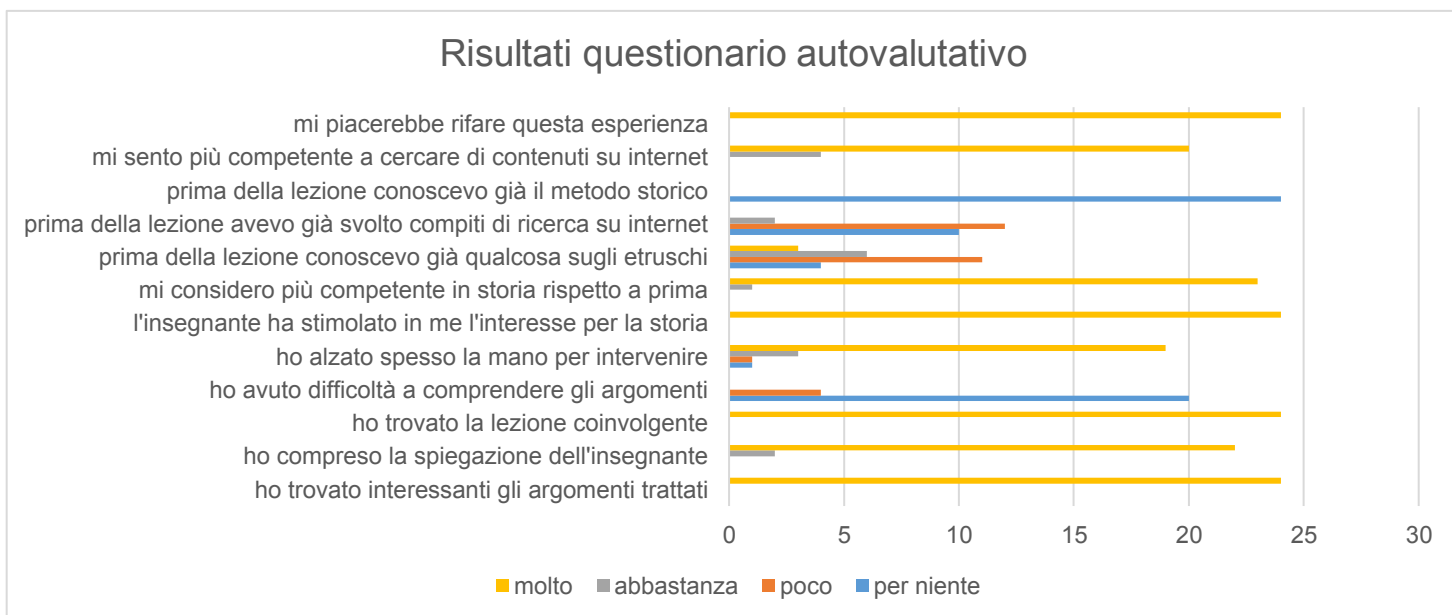
- un'istanza autovalutativa (sguardo soggettivo) tramite un questionario autovalutativo rivolto agli studenti avente lo scopo di rilevare un feedback rispetto all'intero percorso svolto; diventando quindi un importante spunto riflessivo anche per il docente stesso, grazie ai feedback degli alunni: un intervento ben progettato e condotto, attento ai reali bisogni formativi della classe, produrrà infatti feedback positivi;
- un'istanza empirica (sguardo oggettivo) tramite una prova di verifica semi-strutturata sugli argomenti trattati a lezione;

- un'istanza sociale (sguardo intersoggettivo) tramite un compito di realtà in modalità flipped classroom, nel quale gli alunni saranno chiamati a mettere in pratica autonomamente le loro capacità storico-critiche;

I risultati della valutazione dell'esperienza sono stati un importante feedback per comprendere l'efficacia dell'intervento svolto, e, oltre che essere stati poi discussi con la classe, sono stati condivisi anche con la tutor mentore e il team docenti, ottenendo un feedback variegato e a 360°. Proprio in ottica formativa, ritengo che questa esperienza mi abbia reso più partecipe dell'articolato legame tra scuola e territorio, ponendomi come agente attivo nella pianificazione di esperienze didattiche sfruttando le opportunità locali, e allo stesso tempo implementando il dialogo tra le componenti interne dell'Istituzione scolastica. In relazione a ciò, in base agli esiti dell'intervento didattico, ho avuto modo di costruirmi un'idea sulla mia effettiva capacità di progettare in ottica sistemica, ed eventualmente di apporvi migliorie qualora vengano riscontrate criticità.

Analisi dei risultati

Questo paragrafo è dedicato all'analisi e riflessione sui risultati ottenuti dai momenti valutativi. In merito all'istanza autovalutativa, come anticipato precedentemente, agli alunni è stata proposto un questionario che richiedeva di quantificare l'importanza da loro percepita dell'esperienza fatta, esprimibile attraverso quattro livelli: per niente, poco, abbastanza, molto. Riporto a seguire i risultati ottenuti, tutti estremamente positivi, con un elevato quantitativo di studenti che ritengono molto formativa la lezione svolta.



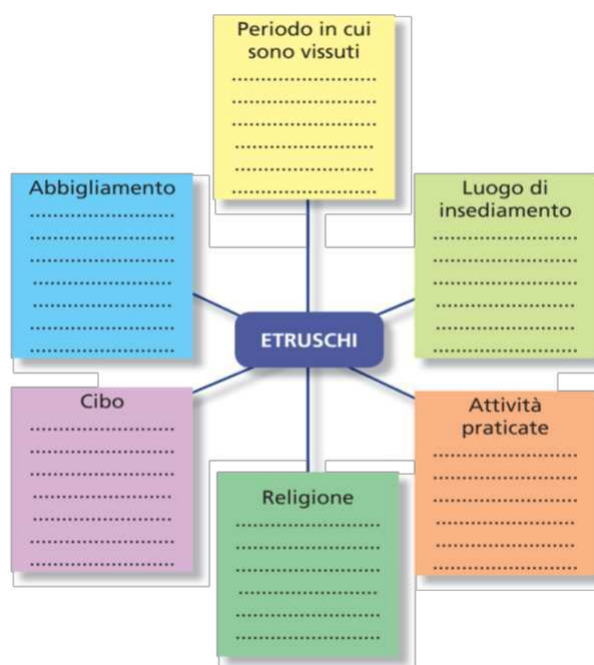
Per quanto concerne invece lo sguardo intersoggettivo, la valutazione si è focalizzata sull'osservazione degli studenti durante il compito di realtà, che consisteva nella ricostruzione dell'origine della città di Adria utilizzando il metodo storico-critico per analizzare fonti presenti in rete. Attraverso il modello Flipped Classroom ogni studente ha dovuto ricercare individualmente fonti storiche sul passato di Adria presenti su internet che ha poi portato a scuola in formato integrale. In aula informatica si è infine riflettuto collettivamente sulla veridicità e autenticità delle fonti, applicando il metodo proposto da Pancera (di cui ho parlato nei capitoli precedenti), stimolando lo sviluppo del pensiero critico e costruendo assieme una corretta rappresentazione storica dell'origine della città. In questa esperienza la

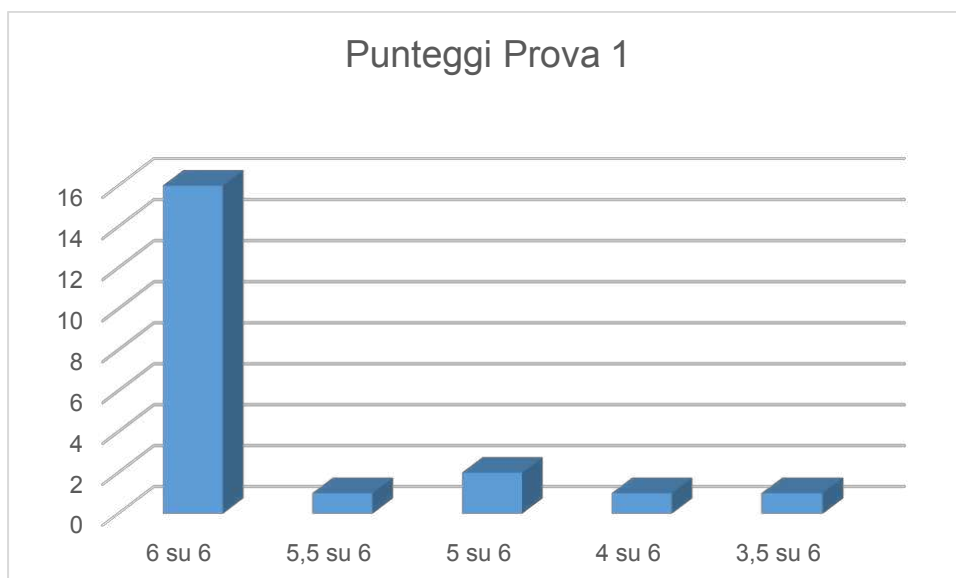
classe si è dimostrata alquanto capace nell'applicare il metodo Pancera nell'analisi delle informazioni reperite in internet, portando a scuola fonti che, dopo una verifica collettiva, si sono rivelate corrette.

In merito all'istanza empirica, invece, il livello di assimilazione dei contenuti è stato verificato avvalendosi di richieste di spiegazioni orali nonché tramite una prova semi-strutturata composta da domande aperte, a completamento, vero/falso e scelta multipla, per un totale di 5 esercizi. Riporto a seguire l'analisi delle singole prove di verifica, con i rispettivi punteggi raggiunti (su un totale di 21 alunni presenti) evidenziandone le eventuali criticità.

Prova 1

L'esercizio consisteva nel completare con i termini chiave corretti una mappa concettuale, risultando anche la prova con il maggior numero di esiti positivi. Non si sono registrati errori comuni e neanche particolari lacune.

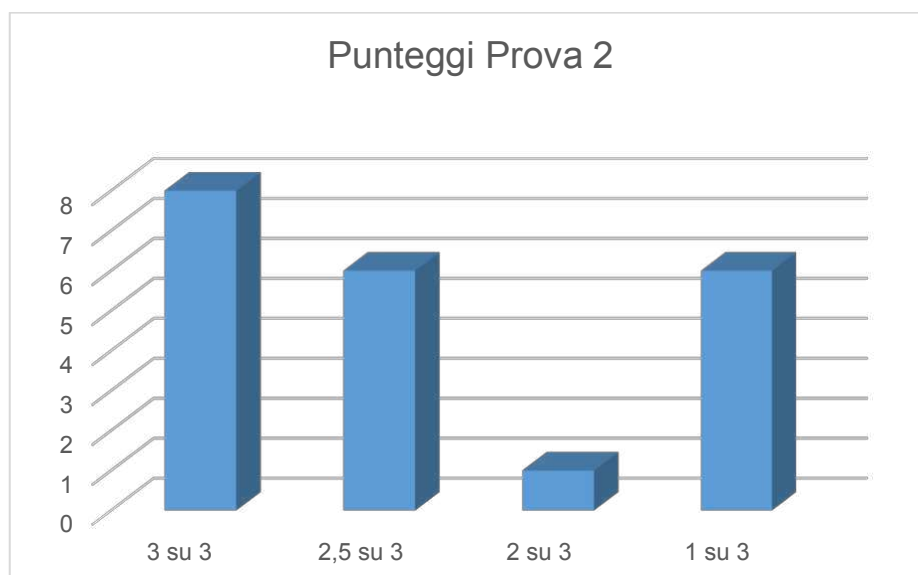




Prova 2

Prevedeva 3 domande aperte per un massimo di 6 righe ciascuna:

- *Con quali altri popoli italici vennero in contatto gli Etruschi?*
- *In che modo gli Etruschi entrarono in relazioni con gli altri popoli?*
- *Della civiltà etrusca sono rimaste oggi ancora molte tracce. In quali regioni è possibile osservarle?*



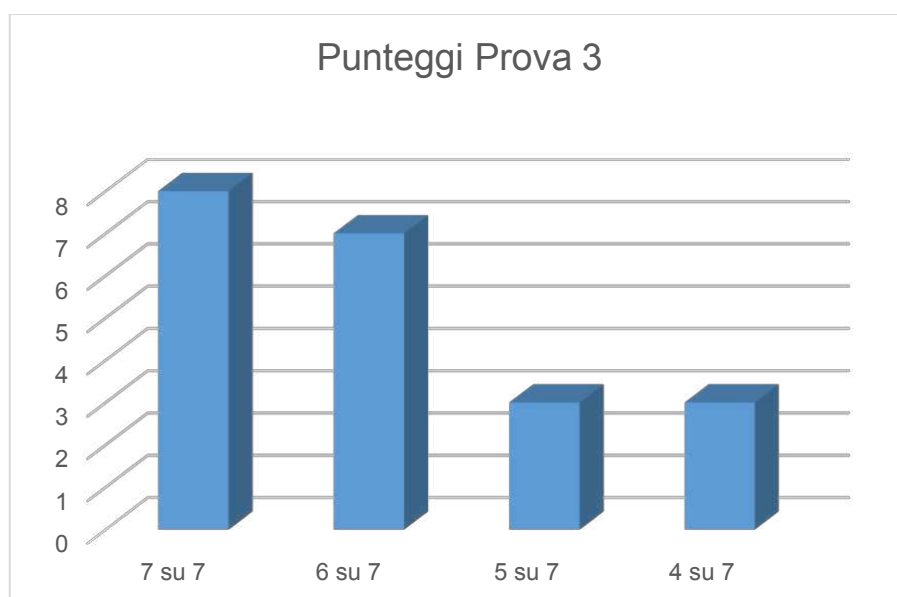
A differenza della prova precedente, caratterizzata da risposte complete e articolate da parte della quasi totalità della classe, questa ha messo in luce lacune dal punto di vista espressivo e argomentativo. Sebbene qualche alunno abbia espresso in

maniera completa e dettagliata le proprie conoscenze, la maggioranza ha risposto in modo estremamente sintetico (1 riga su 6) e spesso limitandosi a fornire termini chiave senza inserirli in un discorso strutturato. Alla luce di ciò appare abbastanza evidente che la classe necessita, anche, in vista dell'entrata in scuola secondaria tra qualche mese, di opportune esperienze di implementazione delle capacità argomentative scritte. Non si registrano dunque argomenti particolarmente critici bensì una relativa difficoltà a rispondere in maniera adeguata ai quesiti aperti.

Prova 3

La prova 3 ha ottenuto risultati buoni, di poco inferiori alla prova 1, e prevedeva 7 quesiti a risposta multipla, nello specifico si richiedeva di cancellare il termine errato all'interno di una serie di frasi:

- *Gli etruschi erano monoteisti/politeisti*
- *Le loro divinità erano/non erano antropomorfe*
- *Le loro divinità somigliavano a quelle dei greci/egizi*
- *I gioielli che indossavano era realizzati in rame/oro*
- *La cultura etrusca influenzò quella romana/greca*
- *La cultura etrusca fu influenzata da quella romana/greca*
- *La città etrusca più importante era Felsina/Veio*

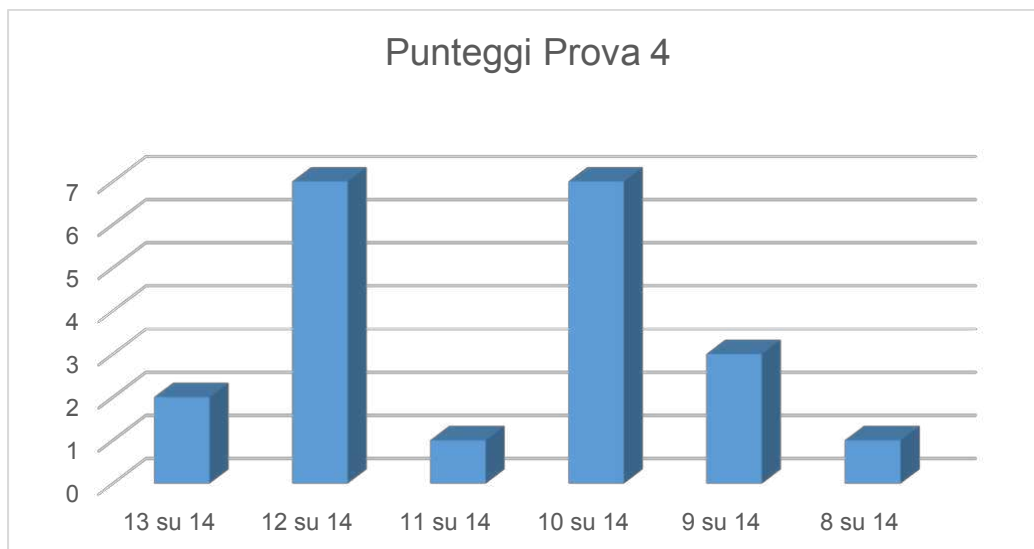


Tra gli errori più comuni si registra la confusione tra la città di Veio (capitale etrusca) e Felsina (l'attuale Bologna), per cui gli studenti erano portati a ritenere quest'ultima la più importante, probabilmente a causa del numero maggiore di volte in cui, per la vicinanza territoriale, è stata nominata. Altro errore molto comune, è stata una misconcezione su quale popolo abbia influenzato la cultura etrusca (i greci) e quale cultura successiva gli etruschi abbiano influenzato (i romani), portando gli alunni a invertire gli uni con gli altri.

Prova 4

Era costituita da 14 vero o falso, che tuttavia hanno registrato una buona percentuale di risposte corrette:

Secondo gli etruschi era possibile predire il futuro osservando il volo degli uccelli	V	F
Gli etruschi non sapevano lavorare i metalli	V	F
Erano un popolo di guerrieri	V	F
Erano un popolo di commercianti	V	F
La donna etrusca era più libera di quella greca e romana	V	F
La donna etrusca aveva poche libertà	V	F
Non erano abili navigatori	V	F
Le donne potevano lavorare come gli uomini	V	F
L'unico porto sull'adriatico era Adria	V	F
In cima alla piramide sociale c'erano i sacerdoti	V	F
Gli etruschi erano originari dell'Emilia-Romagna	V	F
Sia uomini che donne indossavano lunghe tuniche	V	F
Il popolo etrusco fu sterminato dai romani	V	F
La lingua etrusca andava da sinistra a destra	V	F



Gli argomenti critici sono stati sostanzialmente due, peraltro molto evidenti in quasi tutti i compiti. Essi sono relativi all'andamento della lingua etrusca, ritenuta erroneamente da sinistra a destra quando in realtà era mista (alternava una riga a sinistra-destra ad una destra-sinistra) e alla causa della fine della civiltà etrusca. Molti alunni, infatti, possedevano una misconcezione a riguardo, secondo cui gli etruschi furono sterminati dai romani, quando in realtà furono assorbiti da questi ultimi, in maniera pacifica e graduale.

Prova 5

Era composta da 5 quesiti a risposta multipla:

Gli auguri osservavano:

- il volo degli uccelli
- *gli organi degli animali*
- *i fenomeni naturali*

Gli aruspici osservavano:

- il volo degli uccelli
- *gli organi degli animali*
- *i fenomeni naturali*

Il lucumone era:

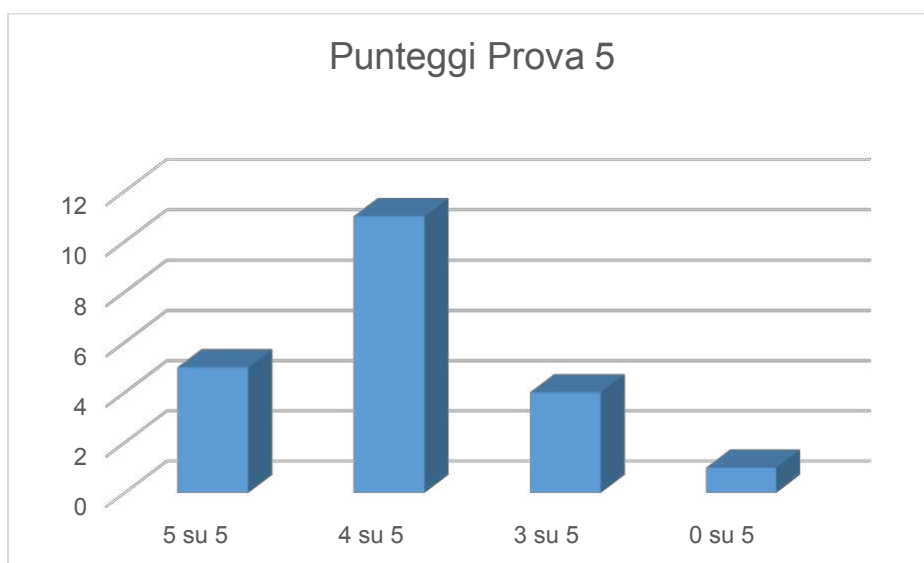
- *il sommo sacerdote*
- *il capo guerriero*
- *il re*

La città di etrusca di Felsina si trovava in:

- *Emilia-Romagna*
- *Toscana*
- *Lazio*

La scrittura etrusca:

- *andava da destra a sinistra*
- *andava da sinistra a destra*
- *era mista*

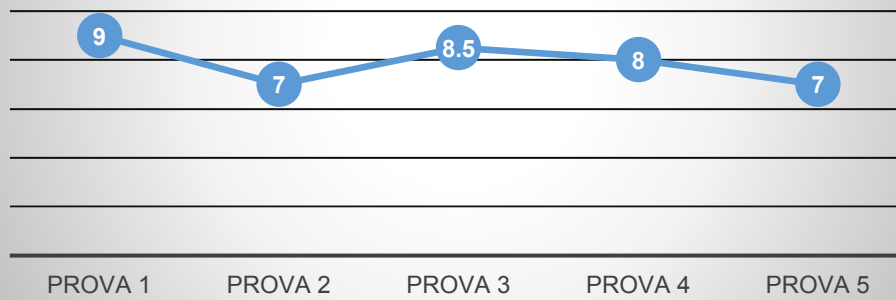


Tra questi gli argomenti critici sono stati la scrittura etrusca, in linea con le lacune della prova precedente, e la localizzazione spaziale di Felsina, in linea con le criticità della prova 3.

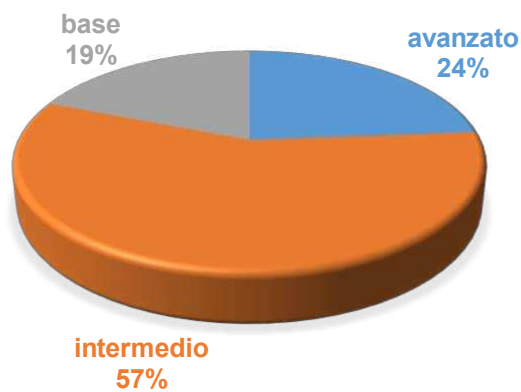
Considerazioni finali

La classe è andata generalmente molto bene, con valutazioni comprese da un minimo di 6 ad un massimo di 10 punti secondo una scala decimale, ossia tra un livello base e avanzato. La maggioranza degli alunni che presenta un livello “intermedio” (57%), a cui segue il livello “avanzato” (24%) ed infine “base” (19%). Riporto a seguire dei grafici che mostrano l’andamento complessivo della classe, espresso sia in decimi che in livelli e, non da ultimo, la rubrica valutativa con i relativi livelli raggiunti per ogni ambito.

Punteggio medio in decimi per ogni prova

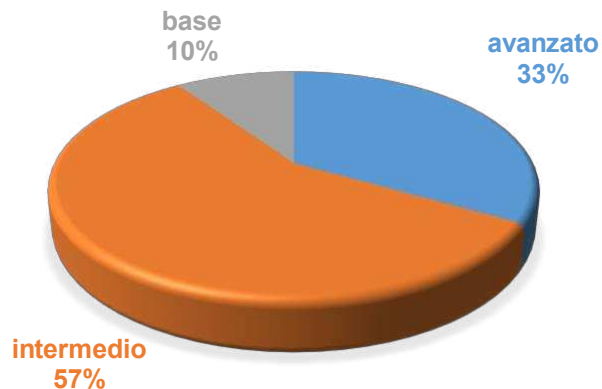


LIVELLI RAGGIUNTI DALLA CLASSE NEL TEST

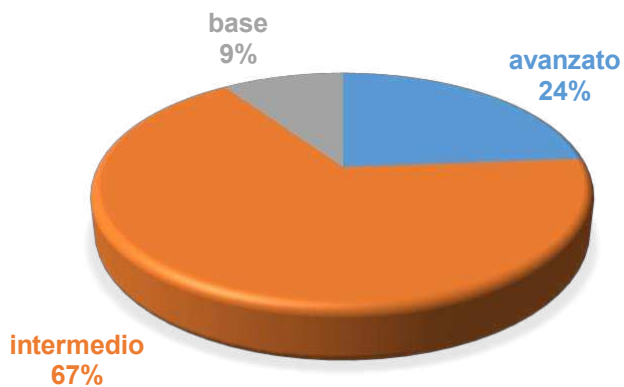


Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
USO DELLE FONTI	Ricavare informazioni attraverso l'uso delle fonti digitali	Legge, comprende e analizza le fonti in modo critico.	Ricava con sicurezza informazioni attraverso l'uso delle fonti digitali in modo pertinente e in autonomia.	Ricava informazioni attraverso l'uso delle fonti digitali in modo adeguato e autonomo.	Se supportato, ricava informazioni attraverso l'uso delle fonti digitali in modo sostanzialmente adeguato.	Ricava informazioni attraverso l'uso delle fonti digitali con difficoltà in modo frammentario e solo se guidato.
IDENTIFICAZIONE NEL TERRITORIO DI TRACCE DEL PASSATO	Comprendere le proprie origini e riconoscere nel territorio tracce del passato	Sa applicare le conoscenze apprese per spiegare le origini della propria città avvalendosi dei reperti in essa conservati	Comprende le origini della propria città e in base a quanto studiato, riconosce in essa tracce della civiltà etrusca in maniera autonoma in contesti noti e non noti	Comprende le origini della propria città e in base a quanto studiato, riconosce in essa tracce della civiltà etrusca in maniera autonoma in contesti noti	Comprende le origini della propria città e in base a quanto studiato, è in grado di riconoscere in essa tracce della civiltà etrusca se supportato	Comprende parzialmente le origini della propria città e in base a quanto studiato è in grado di riconoscere in essa tracce della civiltà etrusca solo se guidato dal docente
PRODUZIONE SCRITTA E ORALE	Comprendere gli argomenti affrontati sapendoli mettere in relazione tra loro ed esporli in maniera chiara e corretta	Sa organizzare cognitivamente le informazioni secondo un rapporto di causalità, motivando le proprie scelte.	Sa elaborare in modo chiaro, corretto ed esauriente i contenuti degli argomenti affrontati con un linguaggio adeguato e sa metterli in relazione tra loro	Sa elaborare in modo chiaro, corretto ed esauriente i contenuti degli argomenti affrontati con un linguaggio appropriato	Sa riferire in modo chiaro e corretto i contenuti degli argomenti affrontati.	Sa riferire in forma semplice i contenuti degli argomenti affrontati

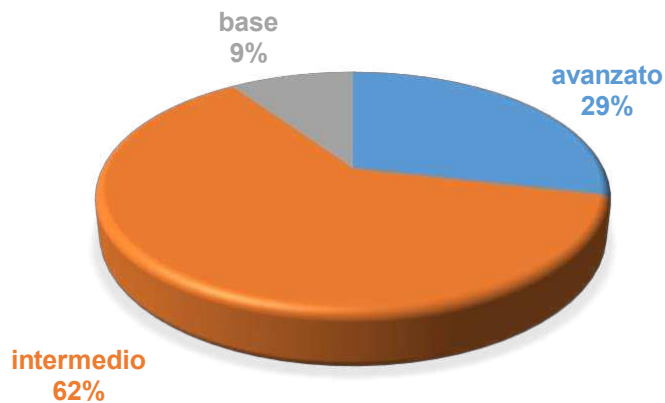
**RICAVARE INFORMAZIONI ATTRAVERSO
L'USO DELLE FONTI DIGITALI**



**COMPNDERE GLI ARGOMENTI
AFFRONTATI SAPENDOLI METTERE IN
RELAZIONE TRA LORO ED ESPORLI IN
MANIERA CHIARA E CORRETTA**



**COMPNDERE LE PROPRIE ORIGINI E
RICONOSCERE NEL TERRITORIO TRACCE
DEL PASSATO**



Interventi di miglioramento e confronto con le aspettative

Alla luce di quanto appena analizzato, appaiono chiari gli argomenti più ostici per la classe, che richiedono un maggiore approfondimento. È stata quindi predisposta, a partire da una correzione collettiva della verifica, una lezione integrativa finalizzata ad affrontare le criticità riscontrate, in un'ottica di valutazione formativa. In tale occasione si è ripassata l'evoluzione della civiltà etrusca, con focus sui popoli che ne hanno influenzato la cultura e quali popoli a loro volta influenzarono, nonché sulle città della dodecapoli anche attraverso l'ausilio di video d'approfondimenti sulla lim, di mappe storiche digitali e tour digitali in 3D presso i siti storici. In secondo luogo, è stato oggetto di ripasso anche il tema della lingua e scrittura etrusca, ponendo enfasi sull'andamento particolare con cui scrivevano e mostrando delle fonti storiche scritte. Si possono considerare in ogni caso raggiunti i traguardi ed obiettivi prefissati in fase di progettazione, in quanto più della metà della classe presenta un livello intermedio e una cospicua parte di essa un livello avanzato, per tutti e tre i parametri valutativi delineati. Trascurabile percentuale invece di coloro con un livello base, mentre risultano assenti eventuali studenti con competenze in via di prima acquisizione. Dunque, il progetto didattico è stato coerente con le aspettative, registrando anzi un rendimento migliore di quanto ipotizzato in fase progettuale, così come riscontrabile nei grafici sopra allegati.

Riflessioni conclusive

Il percorso di tirocinio da me vissuto e durato quattro anni è stato particolarmente intenso e non privo di ostacoli, ma al tempo stesso molto soddisfacente, alternando dunque momenti piacevoli a momenti più complicati. Tutto è iniziato, nel 2019, con il ritornello della canzone “Buon Viaggio” di Cesare Cremonini, diventata presto la colonna sonora dei futuri quattro anni, la quale, oltre ad una spiccata orecchiabilità, fu anche una perfetta rappresentazione del senso dell’intera esperienza: iniziare un viaggio, senza saperne con esattezza la durata, ma avendone ben chiaro il finale. Proprio rispetto a ciò, posso affermare di aver colto appieno il significato di tale metafora, potendo ora assaporarmi quell’amato finale (“...amerai il finale...”). Solo alla fine di questo viaggio sono dunque in grado di coglierlo in chiave olistica, evocandone ricordi di ogni tappa di questo lungo tragitto. Posso ancora percepire quel senso di disorientamento che provai nel novembre 2019, quando dovetti entrare a tutti gli effetti nel mondo scolastico pur sentendomi del tutto impreparato. All’epoca tutto questo mi era ancora estraneo in quanto l’unica altra mia esperienza a scuola risaliva al tirocinio curricolare svolto alla secondaria di secondo grado, che tuttavia mi fece comprendere solo marginalmente il complesso funzionamento collegiale di un istituto scolastico. Ebbene, il tirocinio del secondo anno fece in me maturare una piena consapevolezza del mondo scolastico, di cui prima ero sprovvisto, perseguendo dunque l’obiettivo di osservare e comprendere il funzionamento del sistema scuola e degli elementi che ne compongono la struttura interna, in tutte le sue componenti sia fisiche che organiche. Questo mi ha dato basi fondamentali per destreggiarmi sia in classe che all’interno dell’istituto, avendo ben chiaro come agire e dove agire con competenza e professionalità. Proprio a partire da quell’anno, inoltre, è stata data molta importanza alla dimensione collaborativa tra tutte le figure che presero parte attiva al mio processo di formazione, come i tutor mentori, i tutor universitari e i colleghi di corso. Grazie all’aiuto reciproco ho compreso il fondamentale ruolo svolto da chi mi circondava, che non si limitava solo a supportarmi, ma anche a stimolare in me un continuo automiglioramento grazie ai feedback ricevuti. Gli incontri di tirocinio indiretto avevano come scopo quello di fornirci di tutti quegli strumenti, teorici e

pratici, che ci sarebbero poi serviti in classe, non solo nell'annualità di riferimento ma anche in quelle successive, adattati ovviamente ai focus di tirocinio e realizzati secondo modalità di cooperative learning. Sono state così elaborati collettivamente importanti supporti che mi hanno accompagnato fino al quinto anno, come check list, griglie osservative, diari di bordo, tracce di intervista, tabelle di autoanalisi, grazie alle quali ho potuto registrare ogni principale evidenza raccolta in classe. Se il tirocinio diretto presso le istituzioni era prettamente pratico, quello indiretto aveva dunque il compito di fornirmi tutte quelle conoscenze e strumenti funzionali all'attività concreta a scuola, per cui riterrei pienamente integrate le due esperienze formative, secondo un principio di complementarità. Una volta compreso, nonché ambientatomi, nel mondo scolastico, il mio percorso formativo non sarebbe di certo finito lì, per cui conclusi la seconda annualità consapevole che in quelle successive avrei sviluppato competenze via via sempre più approfondite. Il terzo anno ha quindi sviluppato in me competenze progettuali essenziali per pianificare un percorso didattico, sia nell'annualità corrente che in tutte le seguenti, ma, più generalmente, nella mia futura vita lavorativa. Personalmente ritengo che l'aspetto progettuale sia quello che più caratterizza la professione docente, per cui vissi questa esperienza in maniera alquanto concitata, nella consapevolezza di potenziare, incontro dopo incontro, le mie competenze professionali. Ad incrementare il mio coinvolgimento, inoltre, fu determinante l'oggetto su cui sarebbero vertiti i miei interventi didattici, ossia storia, insegnata dalla mia tutor mentore. Penso non ci sia cosa più appagante, in ambito educativo, che mettere alla prova le proprie competenze nella disciplina più amata. Come affermato precedentemente, seppur considerando l'aspetto progettuale come quello più caratterizzante la funzione docente, ero anche consapevole che il mio percorso formativo fosse ancora carente di qualcosa, che avrei acquisito solo nel corso degli ultimi due anni restanti. Per cui, la quarta annualità si è focalizzata sull'implementazione della dimensione valutativa ed inclusiva, particolarmente importanti per le richieste educative odierne, aventi sempre più a che fare con una realtà sociale mutevole e variegata che, al tempo stesso, necessita di strategie valutative capaci di mettere al centro le esigenze formative degli studenti. Compresi inoltre qualcosa di molto importante e che prima ignoravo: includere non si rivolge

soltanto ai bambini portatori di handicap o appartenenti ad una minoranza culturale, ma a tutti i componenti della classe, promuovendo la costruzione di un clima di classe sereno e positivo, capace di garantire supporto a rispetto reciproco. Per tale motivo, anche durante gli incontri di tirocinio indiretto, è stata data molta enfasi alle strategie di risoluzione di casi problematici in classe, nonché al corretto uso della comunicazione non verbale nella relazione educativa. Di grande importanza furono inoltre le ore previste per l'autoformazione individuale, sempre in relazione ai focus sopra citati, che personalmente considero un'esperienza alquanto prolifica, abituando, non da ultimo, i futuri insegnanti a mantenersi sempre aggiornati metodologicamente. Il mio percorso si conclude quindi con il quinto e ultimo anno di tirocinio, i cui obiettivi formativi sono già stati esplicitati sopra che è stato da me concepito come una prova in situazione reale, volto a verificare la corretta assimilazione di tutte quelle competenze specifiche sviluppate nelle precedenti annualità. A differenza delle esperienze passate, quella di quest'anno ha richiesto una progettazione in completa autonomia, presupponendo ormai competenze al pari di quelle di un insegnante vero e proprio, per accrescere nel tirocinante un forte senso di responsabilità, ma dandogli, al tempo stesso, notevoli soddisfazioni. Come anticipato in fase introduttiva, ogni annualità aveva quindi specifici obiettivi e in relazione ad essi si modulavano le attività sia del tirocinio diretto che indiretto, con l'intento di aggiungere ad ogni anno che passava un pezzo in più del puzzle che avrebbe composto il futuro insegnante uscente, secondo un criterio di propedeuticità. Occorre inoltre evidenziare come, a mano a mano che il mio percorso di tirocinio proseguiva, sviluppavo sempre più competenze professionali, e anno dopo anno la mia insicurezza iniziale sparì progressivamente, lasciando il posto ad autonomia e padronanza in ciò che facevo. Rispetto all'inizio, mi avverto dunque profondamente cresciuto a livello interiore, sentendomi più maturo e pienamente consapevole del ruolo che andrò a svolgere, lo stesso che quattro anni fa avvertivo così distante e lontano. Se in fase iniziale brancolavo nel buio, ora sono in grado di tenere in mano una torcia e rischiarare l'oscurità.

Bibliografia

- Adorno, S., Ambrosi, L., & Angelini M. (a cura di) (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Angelozzi, G. & Casanova, C. (Eds.). (2003) *La storia a scuola: proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, Roma: Carocci.
- Baker, J.W. (2000). *The Classroom Flip: Using Web Course Management Tools to Become the*
- Balbinot, V, Toffol, G., Tamburlini, G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e Bambino*, 10, 1-6. Disponibile da <http://www.natiperleggere.it/wp/wp-content/uploads/2018/09/Balbinot-Tamburlini-MB-Genitori-e-Tecnologie-digitali-2016.pdf>
- Bandini, G. & Bianchini, P. (2007). *Fare storia in rete: fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Barbiani, C. (2019). Inclusività delle nuove tecnologie. In F.A Pizzato (cur.), *Una nuova frontiera della didattica. Metodi, tecnologie, esperienze italiane* (pp. 159-176). Roma: Carocci editore.
- Baumgartner, E. (2010). *Il gioco dei bambini* (2. ed.). Roma: Carrocci.
- Bernardi, P. & Monducci, F. (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Bevilacqua, P. (a cura di) (2011). *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità*. Roma: Donzelli.
- Birch, P. (2014). Turning education upside-down: the flipped class-room. *Scuola democratica*, 3.
- Bloch, M. (1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Borghi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron.
- Borghi, B. (2016a). *La Storia. Indagare, apprendere, comunicare*. Bologna: Pàtron Editore.
- Borghi, B. (2016b) (cur.). *Il faro dell'umanità. Jacques Le Goff e la storia*. Bologna: Pàtron Editore.
- Bruner J. S., Jolly A., & Sylva K. (1981). *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando.
- Brusa, A. & Cajani, L. (a cura di) (2008), *La storia è di tutti*. Roma: Carocci.
- Cerami, D. (2020). L'art. 9 della Costituzione italiana in relazione allo studio della storia antica. Percorsi di studio e attività laboratoriali. *Didattica della storia – Journal of Research*

and Didactics of History, Vol 2, 578-589 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2704-8217/11220>

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (cur.), *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). New York: Association for Computing Machinery.
- Dondarini, R. (1999). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*. Bologna: Clueb.
- Dondarini, R. (2005). Un apparente paradosso nella didattica della storia. in Borghi, B. (2005). *Come volare sulle radici. Esperienze di didattica della storia*. Bologna: Pàtron Editore.
- Dondarini, R. (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Bologna: Pàtron Editore.
- Dondi, M. (2020). Comunicazione storica, ricerca in rete e didattica. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History, Vol 2*, 194-209 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2704-8217/10991>
- Drugman F. (1995). Una meravigliosa risonanza. In I.S., Karp, D. Levine, *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell'allestimento museale* (VII-XI). Bologna.
- EGameApps. (2020). *Time Tales – Gli Etruschi*.
- Febvre, L. (1949). Vers une autre histoire. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 54(3/4), 225-247.
- Genovesi, P. (2012). *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Greco, G., & Mirizio, A. (2008). *Una palestra per Clío. Insegnare ad insegnare la storia nella scuola secondaria*. Torino: UTET.
- Greenblatt, S. (1995). Risonanza e meraviglia. In I.S., Karp, D. Levine, *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell'allestimento museale* (42-56). Bologna
- Guide by the Side in Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Florida Community College.
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
(ultima consultazione: 1 marzo 2023).
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(3). <https://ojdla.com/archive/fall23/liu23.pdf>
- Luzzatto, S. (a cura di) (2010). *Prima lezione di metodo storico*. Roma-Bari: Laterza.

- Mariotti, S., & Marotta, N. (2020). Gioco e storydoing: Strumenti didattici per l'insegnamento della storia nella scuola primaria. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, Vol 2, 608-629 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2704-8217/11224>
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I primi risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom. Disponibile da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+ricerca.pdf/7a2a344e-601f-4d62-b76a-ecc592748809>
- Mirizzi, F. (1990). Antropologia E Didattica Della Storia Per La Scuola Elementare. *Lares*, 56(1), 97-128.
- MUSEO ARCHEOLOGICO NAZIONALE DI ADRIA. (s.d.). Recuperato 3 marzo 2023, da <https://www.culturaveneto.it/https://www.culturaveneto.it/it/luoghi/lista-musei/63e40d55b282ae2ca6686389>
- Pancierà, W. (2020). Le scienze storiche tra ricerca e didattica. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, Vol 2, 89-99 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2704-8217/11130>
- Pancierà, W., & Zannini, A. (2006). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Le Monnier.
- Piaget J. (1999). *La formazione del simbolo nel bambino* (2. ed.) (A. Piazza, trad.). Firenze: La Nuova Italia.
- Poli, P., & Sindaco, M. (2020). Narrare e comunicare la storia in assenza di fonti scritte in ambito museale. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), Art. 1S. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10817>
- Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE. (s.d.). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>.
- Ricuperati, G. (2005). *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Roncaglia, G. (2016). Digitale, ma sempre un libro. *La ricerca, n.s.*, 4(10), 21-23.
- Rosso, E. (2006). *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*. In Bernardi & Monducci (2006), pp. 113-136.
- Rygiel, P. & Noiret, S. (2005). *Les Historiens, leurs revues et Internet (France, Espagne, Italie)*. Publibook.
- Schena, O. (2020). Sul valore pedagogico dell'insegnamento della storia: Alcune riflessioni. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, Vol 2, 100-110 Pages. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2704-8217/10760>
- Scoppola, P. (1991). *La repubblica dei partiti. Profilo storico della democrazia in Italia (1945-1990)*. Bologna.

- Siragusa, D. (2022). Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva. *Didattica della storia – Journal of Research and Didactics of History*, 27-52 Pages.
<https://doi.org/10.6092/ISSN.2704-8217/15727>
- Tangheroni, M. (2008). *Della storia. In margine ad aforismi di Nicolás Gómez Dávila*. Milano: Sagarco Edizioni.
- Vitali, S. (2004). *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*. Bruno Mondadori.
- Vovelle, M. (1980). Storia e lunga durata. In J. Le Goff (cur.), *La nuova storia*. Torino: Einaudi.
- Vygotskij L. S. (1987). *Il processo cognitivo* (C. Ranchetti, trad.). Torino: Bollati Boringheri.
- Welsch, K.A. (1998). History as complex storytelling. [Recensione di *Composition- Rhetoric: Backgrounds, Theory, and Pedagogy*, di R.J. Connors]. *College Composition and Communication* 50(1), 116-122.

Allegati

Data e durata	Ambiente/i di apprendimento (<i>setting</i>)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (<i>strumenti e materiali didattici analogici e digitali</i>)	Attività
9/01/23 2 ore	Classe	Popoli italici e sviluppo della civiltà etrusca	Brainstorming Conversazione clinica Lezione frontale	Lim Carta geografica Linea del tempo App Time Tales	<p>SINTONIZZAZIONE: Ripasso civiltà italiche tramite rilevazione di preconcoscenze</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO Inquadramento spazio-temporale delle civiltà italiche con cartina e linea del tempo</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Introduzione della civiltà etrusca e confronto tra Etruschi e gli altri popoli italici: analogie e differenze</p> <p>ELABORAZIONE COGNITIVA Riflessione su come la civiltà etrusca sia un proseguimento evolutivo di quella villanoviana, con focus particolare all'importanza degli scambi commerciali</p> <p>SINTESI FINALE Rielaborazione collettiva tramite domande stimolo sull'origine della civiltà etrusca e dei rapporti che aveva con gli altri popoli italici, grazie anche all'ausilio di risorse multimediali</p>
13/01/23	Classe	L'organizzazione sociale e politica	Brainstoming	Lim (risorse visive e audiovisive)	SINTONIZZAZIONE

2 ore			<p>Domande stimolo</p> <p>Conversazione clinica</p> <p>Lezione frontale</p> <p>Cooperative learning</p>	<p>Carta storico-geografica</p> <p>Linea del tempo</p> <p>Quaderno</p> <p>App Time Tales</p> <p>App MiRasna</p>	<p>Brainstorming sulla lezione precedente e rilevazione preconcordanze sulla possibile organizzazione sociale etrusca partendo da quella già studiata di altre civiltà (popoli mesopotamici e greci)</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO Presentazione della morfologia della città etrusca, con particolare riferimento agli elementi costitutivi più importanti come acropoli, necropoli, mura, cardo e decumano. Analisi delle caratteristiche del territorio su cui sorgevano (in collina o sulle coste).</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Spiegazione dell'organizzazione sociale all'interno delle città, con particolare riferimento alla figura del lucumone. Analogie e differenze con le poleis greche e focus sulla dodecapoli (lega politica e militare delle 12 città etrusche)</p> <p>ELABORAZIONE CONGITIVA Confronto di cartine storiche e moderne dei principali</p>
-------	--	--	---	---	---

					<p>insediamenti etruschi, identificando, per ogni città antica, il corrispettivo moderno.</p> <p>SINTESI FINALE Riassunto orale collettivo e tramite mappa concettuale. Gioco sulla gestione politica, economica e militare della dodecapoli tramite l'app MiRasna</p>
16/01/23 2 ore	Classe	Le attività: commercio e artigianato	Brainstorming Conversazione Clinica Lezione Frontale	Lim Video e immagini Tour virtuale museo Video lavorazione metalli App Time Tales	<p>SINTONIZZAZIONE Brainstorming su quanto fatto precedentemente e conversazione clinica su quali possano essere le principali attività degli etruschi, anche alla luce di quelle viste per le altre civiltà</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO</p> <p>Presentazione delle caratteristiche dell'economia etrusca con focus particolare alle attività di commercio e artigianato.</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Spiegazione delle tecniche della granulazione e filigrana per lavorare i metalli preziosi. Presentazione alla classe di esempi di monili etruschi che rivedranno poi anche al museo. Visione di video di</p>

					<p>approfondimento che mostrino tali tecniche metallurgiche. Riflessione sull'anfora come principale strumento per il commercio.</p> <p>ELABORAZIONE COGNITIVA Presentazione alla classe di esempi di monili etruschi e anfore che potranno rivedere anche al museo.</p> <p>SINTESI FINALE Chiarimento di eventuali dubbi e riassunto collettivo sugli elementi principali affrontati</p>
20/01/23 3 ore	Classe	La donna etrusca (lezione con l'archeologa)	<p>Brainstorming</p> <p>Conversazione clinica</p> <p>Lezione frontale</p> <p>Didattica integrata</p> <p>Attività laboratoriali</p>	<p>Materiali di approfondimento esperto</p> <p>Lim</p> <p>Quaderno App Time Tales</p> <p>Fonti storiche portate dall'esperta</p>	<p>SINTONIZZAZIONE Brainstorming sulla lezione sulla società etrusca e lavorazione dei metalli</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO L'archeologa riassume le caratteristiche principali della civiltà etrusca e con domande stimolo li invita a fare una panoramica generale</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Interazioni significative con la classe attraverso la conversazione clinica per determinare le loro conoscenze sulla gerarchia sociale con riferimento al ruolo</p>

					<p>della donna. Spiegazione del ruolo della donna presso gli etruschi: diritti, mansioni, libertà.</p> <p>ELABORAZIONE COGNITIVA Confronto tra la donna etrusca e le omonime greche e romane, riflettendo su quanto fosse più libera rispetto a queste ultime. Riflessione sulla parità di genere ieri e oggi</p> <p>SINTESI FINALE Attività laboratoriale di costruzione di un identikit di una donna etrusca, in base a quanto studiato e alle fonti fornite</p>
27/01/23 2 ore	Classe	La religione e vita quotidiana	Brainstorming Conversazione clinica Lezione frontale	Lim Video di approfondimento App Time Tales	<p>SINTONIZZAZIONE Brainstorming su quanto fatto fino a quel momento e raccolta prenosconenze tramite conversazione clinica su come possa essere la religione etrusca con riferimento a quella dei greci e civiltà mesopotamiche</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO Caratteristiche della religione etrusca: dei, templi, pratiche religiose, tombe. Riflessione su come la religione influenzasse anche la vita sociale e politica, con riferimento agli</p>

					<p>auguri e aruspici nella lettura del futuro.</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Descrizione delle caratteristiche della vita quotidiana del tempo, con particolare riferimento all'alimentazione, alla struttura delle abitazioni e all'abbigliamento</p> <p>ELABORAZIONE COGNITIVA Confronto tra la religione etrusca e quelle dei popoli studiati, Differenze tra politeismo e monoteismo, tra dei antropomorfi e animali.</p> <p>SINTESI FINALE Riassunto collettivo delle caratteristiche della religione etrusca anche con l'aiuto di video e chiarimento di eventuali dubbi</p>
03/02/23 2 ore	Classe	L'arte funeraria	<p>Brainstorming</p> <p>Conversazione clinica</p> <p>Lezione frontale</p> <p>Flipped classroom</p>	<p>Lim</p> <p>Carta geografica</p> <p>Quaderno</p> <p>Risorse multimediali</p> <p>Mappe siti storici in 3D</p> <p>App Time Tales</p>	<p>SINTONIZZAZIONE Brainstorming sulle lezioni precedenti, in particolare quella sulla religione e la necropoli. Richiamo alle modalità di sepoltura presso le altre civiltà studiate</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO Presentazione delle caratteristiche generali delle tombe etrusche. Analogie e differenze con quelle</p>

					<p>di altre civiltà. Rappresentazione dell'aldilà.</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Descrizione delle diverse tipologie di tombe etrusche, in relazione al territorio. Focus al concetto di "vita ultraterrena" che spingeva gli etruschi a realizzare strutture funerarie molto grandi, decorate e simili a case, con corredo di utensili e gioielli.</p> <p>ELABORAZIONE COGNITIVA Visione di materiale storico digitale, con tour virtuali in 3d all'interno di tombe etrusche. Caratteristiche dell'affresco etrusco, elemento basilare delle decorazioni funerarie.</p> <p>SINTESI FINALE Riassunto collettivo di quanto affrontato e chiarimento di eventuali dubbi. Consegna compito di ricerca individuale a casa</p>
09/02/23 4 ore	Museo archeologico nazionale di Adria	Visita museo Laboratorio "vietato non toccare"	Uscita didattica Laboratorio Cooperative learning	Quaderno Strumentazione necessaria fornita dal museo	Uscita al museo archeologico nazionale di Adria, in cui gli alunni sono stati condotti da una guida alla scoperta dei reperti etruschi e successivamente hanno partecipato ad un laboratorio di manipolazione
10/02/23	Classe	Il metodo storico	Brainstorming	Quaderno	SINTONIZZAZIONE

2 ore			<p>Conversazione clinica</p> <p>Attività laboratoriale</p> <p>Flipped classroom</p>	<p>Lim</p> <p>Lavagna</p>	<p>Brainstorming sull'importanza delle fonti e di come essere si possano ricavare da internet</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO Introduzione del processo di analisi compiuto dagli storici per discernere le fonti vere da quelle false, al fine di dare una corretta ricostruzione del passato. Spiegazione del funzionamento del metodo storico.</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Riflessione su come il processo di analisi delle fonti sia analogo a quello compiuto quando si consultano i materiali su internet. Presentazione del metodo storico come interdisciplinare e utile non solo nella materia di storia ma anche nella vita quotidiana, ed ogni qualvolta si debba consultare delle risorse. Riflessione su come internet sia pieno di false informazioni e di quanto sia importante consultarle con criticità</p> <p>ELABORAZIONE COGNITIVA Presentazione dei 7 elementi che devono guidare l'analisi di un sito/risorsa web per ritenerlo veritiero e affidabile secondo Panciera.</p>
-------	--	--	---	---------------------------	--

					<p>SINTESI FINALE Riassunto collettivo di quanto fatto con chiarimenti di dubbi. Consegna di un compito di ricerca individuale per affinare le capacità critiche nella consultazione di risorse digitali relativo al passato etrusco di Adria.</p>
13/02/23 3 ore	Aula di informatica	Le origini di Adria	<p>Flipped classroom</p> <p>Brainstorming</p> <p>Attività laboratoriale</p>	<p>Lim</p> <p>Materiali prodotti</p> <p>Risorse multimediali</p>	<p>SINTONIZZAZIONE Richiamo a quanto fatto la lezione precedente tramite brainstorming e richiesta feedback sull'esperienza di ricerca</p> <p>LANCIO DELL'ARGOMENTO Richiamo ai 7 requisiti di un sito web affidabile secondo Panciera e condivisione delle ricerche individuali</p> <p>SVILUPPO DELLA CONOSCENZA Identificazione nelle ricerche individuali di elementi chiave per una corretta ricostruzione del passato. Alcune informazioni erano infatti presenti in tutte le ricerche. Raccolta alla lavagna/lim delle informazioni più frequenti</p> <p>ELABORAZIONE CONGITIVA Realizzazione di una mappa concettuale che riassume le</p>

					<p>informazioni più importanti per ricostruire il passato etrusco di Adria.</p> <p>SINTESI FINALE Viene data enfasi all'importanza del confronto tra fonti, come strumento per valutarne la credibilità, in linea col metodo storico.</p>
17/02/23 3 ore	Classe	Laboratorio mosaico	<p>Didattica laboratoriale</p> <p>Cooperative learning</p>	<p>Cartoncini colorati</p> <p>Colla</p> <p>Forbici</p> <p>Foto scattate al museo</p>	Attività laboratoriale di realizzazione di un mosaico, analogamente a quello osservato al museo.
24/02/23 3 ore	Classe	Conclusione mosaico e valutazione	<p>Didattica laboratoriale</p> <p>Brainstorming</p> <p>Domande stimolo</p> <p>Valutazione</p>	<p>Cartoncini colorati</p> <p>Colla</p> <p>Foto scattate al museo</p> <p>Quaderno</p>	Conclusione del laboratorio sul mosaico e momento di riflessione finale sull'esperienza svolta. Valutazione finale tramite test semi-strutturato
27/02/23 2 ore	Classe	Approfondimento di argomenti lacunosi	<p>Brainstorming</p> <p>Conversazione clinica</p> <p>Domande stimolo</p>	<p>Lim</p> <p>Lavagna</p>	Sulla base dei risultati ottenuti nel test, ci si è focalizzati sugli errori più frequenti. E' stata dunque predisposta una lezione di approfondimento appositamente mirata a chiarire tali aspetti lacunosi. Autovalutazione finale dell'intero percorso.

