



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

# LA MEDIA EDUCATION E L'OCEAN LITERACY S'INCONTRANO ALL'UNIVERSITÀ

Un percorso interdisciplinare per la produzione di un  
cortometraggio sulla "marina del cuore"

Relatore  
Prof Manlio Piva

Laureanda  
Chiara Masiero

Matricola: 1172437

Anno accademico: 2021/2022



*Ai bambini delle generazioni future, che possano sempre imparare ad amare e proteggere il mondo che li circonda.*



## INDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUZIONE .....   | 8  |
| 1. QUADRO TEORICO.....   | 10 |
| 1.1 OCEAN LITERACY.....  | 10 |
| 1.1.1 Definizione e storia.....  | 10 |
| 1.1.2 Ocean Literacy in Italia: il mare nostrum.....                       | 14 |
| 1.1.3 La cittadinanza oceanica.....  | 18 |
| 1.2 MEDIA EDUCATION.....   | 22 |
| 1.2.1 Un po' di storia .....   | 23 |
| 1.2.2 La Media Education in Italia .....                                   | 29 |
| 1.2.3 Media audiovisivi, processi cognitivi ed emozioni.....               | 34 |
| 2. QUADRO METODOLOGICO DELLA RICERCA .....                                 | 39 |
| 2.1 MOTIVAZIONE ALLA RICERCA, DOMANDA DI RICERCA E IPOTESI OPERATIVE ..... | 39 |
| 2.2 TIPOLOGIA DI RICERCA: LO STUDIO DI CASO .....                          | 41 |
| 2.3 GLI STRUMENTI DI RICERCA.....  | 42 |
| 2.3.1 La documentazione .....  | 42 |
| 2.3.2 L'osservazione diretta e partecipata .....                           | 44 |
| 2.3.3 Il questionario.....   | 45 |
| 2.3.4 I cortometraggi.....   | 45 |
| 2.3.5 La valutazione tra pari .....  | 46 |
| 2.4 LE FASI DELLA RICERCA .....  | 46 |
| 3. IL DISEGNO DI RICERCA .....   | 48 |
| 3.1 IL LANCIAMENTO DEL "COMPITO AUTENTICO" E DELLE ATTIVITÀ ONLINE .....   | 50 |
| 3.2 L'INCONTRO CON ENRICO SQUARCINA E ERICA NERI .....                     | 55 |
| 3.4 LA SCOPERTA DELL'AMBIENTE ACUSTICO MARINO .....                        | 60 |
| 3.5 L'ANALISI DEI CORTOMETRAGGI .....                                      | 61 |
| 3.6 L'USCITA IN BARCA .....  | 63 |
| 3.7 L'INCONTRO CON SARA MAINO .....  | 68 |
| 3.8 LA PRODUZIONE DEI CORTI .....  | 70 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 3.9   | LA VALUTAZIONE .....                                       | 71  |
| 4.    | ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI.....               | 73  |
| 4.1   | I RISULTATI DELLA VALUTAZIONE TRA PARI .....               | 73  |
| 4.1.1 | Il titolo del corto .....                                  | 73  |
| 4.1.2 | Gli aspetti tecnici .....                                  | 75  |
| 4.1.3 | La sceneggiatura .....                                     | 78  |
| 4.1.4 | La media dei punteggi .....                                | 84  |
| 4.2   | I RISULTATI DEL QUESTIONARIO.....                          | 85  |
| 4.2.1 | La prima sezione: le competenze digitali.....              | 85  |
| 4.2.2 | La seconda sezione: l’Ocean Literacy .....                 | 88  |
| 4.2.3 | La terza sezione: l’Ocean Literacy e i cortometraggi ..... | 90  |
| 4.3   | VERIFICA DELLE IPOTESI.....                                | 92  |
| 5.    | CONCLUSIONI.....   | 95  |
| 5.1   | IPOTETICI SVILUPPI SUL TEMA.....                           | 95  |
| 5.2   | RIFLESSIONI CONCLUSIVE .....                               | 97  |
|       | BIBLIOGRAFIA.....  | 99  |
|       | SITOGRAFIA .....   | 105 |
|       | RIFERIMENTI NORMATIVI .....                                | 109 |
|       | ALLEGATI .....   | 111 |
|       | RINGRAZIAMENTI.....  | 125 |



## INTRODUZIONE

“Ho bisogno del mare perché m’insegna”.

Una poesia di Pablo Neruda dedicata al mare. Al mare con i suoi misteri, i suoi orizzonti e la sua forza che rompe le nostre certezze. Al mare che può insegnarci così tanto, che riesce a mostrarci altri punti di vista e spezzare i recinti che spesso innalziamo nella nostra mente. Quei recinti che a volte costringono i nostri pensieri in uno spazio ridotto, che soffocano le nostre emozioni, rischiando di farci sentire soli.

Con il mare però occorre fare un patto: un patto di sincerità e rispetto. Solo in questo modo, osservando i suoi movimenti, ascoltando le sue voci, la vita che custodisce al suo interno, potrà essere un maestro generoso.

È dall’ambizione di riuscire ad insegnare la validità di questo patto che nasce il progetto “Place-based education for Ocean Literacy”, il fulcro centrale del presente lavoro di ricerca.

Un progetto universitario interdisciplinare che tiene conto del vissuto e dei profondi sentimenti di un gruppo di futuri insegnanti nei confronti del mare, per avviare una prima fase di acquisizione della cosiddetta *cittadinanza oceanica*. Un lavoro significativo, dunque, che tenta di fornire strumenti, risorse e metodi innovativi per comprendere i complessi processi dell’oceano e prendere coscienza delle problematiche più urgenti in modo da potersene prendere cura.

In questo percorso non sono solo le conoscenze ad avere un ruolo preponderante: emozioni, sensazioni, piaceri, preoccupazioni, opinioni divengono il centro di attenzione e vengono chiarite, approfondite, rimesse in discussione e confrontate.

L’essenza dell’*Ocean Literacy*, ovvero “Educazione all’Oceano”, viene esplorata e raccontata attraverso i media, codici virtuali per rappresentare e interpretare la realtà e creare una fitta rete di significati simbolici che cambiano il modo di fare esperienza nel mondo. Nello specifico si tratta di cortometraggi che propongono e condividono immaginari, eroi, storie, leggende, destini desiderabili con l’obiettivo di valorizzare i legami affettivi con il mare e di contribuire a creare un mondo più sostenibile in futuro. Definiti anche cortometraggi sulla propria “marina del cuore”, essi rappresentano l’artefatto finale realizzato dagli studenti e dalle studentesse del IV anno di Scienze della



formazione Primaria dell'Università di Padova, che un indomani potrebbero diventare risorse didattiche affinché ognuno, nel suo piccolo, possa arrivare a dire con convinzione: "ho bisogno del mare perché m'insegna".

L'elaborato è suddiviso in cinque sezioni, nelle quali viene descritto passo dopo passo lo svolgersi del progetto.

Nel primo capitolo si trovano i riferimenti teorici e bibliografici riguardo l'Ocean Literacy e la Media Education. Per entrambi gli ambiti didattici è stata approfondita la storia a livello nazionale e internazionale e alcuni concetti chiave legati alla natura del tema.

Il secondo capitolo descrive la metodologia della ricerca scelta, esplicitandone le motivazioni personali alla base, la domanda e le ipotesi che la strutturano. Vengono anche precisati gli strumenti che sono stati utilizzati per la raccolta dei dati e le diverse fasi.

Nel terzo capitolo è delineato il disegno di ricerca in cui prende vita la narrazione delle attività svolte. Inizialmente esse sono sintetizzate in una tabella per poi essere esplicitate e descritte più dettagliatamente nei vari sottocapitoli.

Il quarto capitolo riporta l'analisi e l'interpretazione dei dati: i risultati delle valutazioni tra pari assegnate ai cortometraggi realizzati, le risposte del questionario somministrato pre e post i corsi accademici svolti e la verifica delle ipotesi di ricerca.

Il quinto e ultimo capitolo raccoglie le conclusioni della tesi contenendo gli ipotetici sviluppi sul tema e le riflessioni conclusive e personali in merito al lavoro svolto.

Nella sezione dei riferimenti si trovano la bibliografia, la sitografia, le fonti normative dalle quali ho appreso le informazioni a supporto delle mie argomentazioni e gli allegati.

# 1. QUADRO TEORICO

## 1.1 OCEAN LITERACY

### 1.1.1 Definizione e storia

La maggior parte di noi vive la propria vita senza sapere quanto le azioni quotidiane influenzano la salute, la sostenibilità e le numerose risorse dell'oceano da cui tutti noi dipendiamo (Santoro, Santin, Scowcroft, Fauville e Tuddenham, 2020). Allo stesso modo, non comprendiamo quanto l'oceano influenzi la nostra vita. La maggior parte dei cittadini non conosce l'enorme quantità di risorse che il mare custodisce, vivendo quello che alcuni studiosi definiscono una sorta di "cecità oceanica" (Ivi). Una lacuna grave visto che la superficie terrestre del nostro pianeta è ricoperta d'acqua per il 71%, pari a 361 milioni di km<sup>2</sup> della superficie terrestre. (Treccani (n.d) <https://www.treccani.it/enciclopedia/oceano>, ultima consultazione: 5 luglio 2022)

Tuttavia, tale fenomeno può essere contrastato da quella che viene definita *Ocean Literacy*, ovvero un'accurata e coinvolgente istruzione all'oceano per una vera e propria "alfabetizzazione" oceanica.

Il primo processo collaborativo per incoraggiare l'inclusione dell'Ocean Literacy negli obiettivi politici e educativi dei singoli stati e per promuovere l'insegnamento delle scienze oceanografiche nelle scuole è relativamente recente: nasce negli Stati Uniti dalla constatazione da parte di un gruppo di oceanografi statunitensi dell'assenza delle scienze del mare nei programmi scolastici. Il 2002 è l'anno che segna l'inizio del movimento dell'educazione all'oceano, il quale da allora si è diffuso in tutto il mondo attraverso lo sviluppo di associazioni di educatori di scienze marine in Canada, Australia, Europa e Asia. In quell'anno il College of Exploration e la National Geographic Society hanno coordinato l'organizzazione della conferenza online *Oceans for life*, che ha avviato i primi passi verso lo sviluppo dei concetti fondamentali dell'Ocean Literacy. Successivamente, nel 2003, due commissioni nazionali statunitensi hanno sottolineato la necessità di coinvolgere ulteriormente la prossima generazione di scienziati, pescatori, agricoltori, imprenditori e leader politici per una maggiore comprensione e consapevolezza del ruolo dell'oceano. Nell'ottobre 2004, il College of Exploration ha

ospitato un seminario coinvolgendo numerosi gruppi chiave di persone che hanno coniato il termine Ocean Literacy e hanno stipulato i Sette Principi Essenziali dell'Educazione all'Oceano. A seguito di ciò, molti paesi europei, come Portogallo e Belgio, hanno istituito associazioni nazionali e regionali legate all'istruzione sulle scienze marine. Nel 2016, la necessità di favorire la collaborazione internazionale e lo scambio di buone pratiche ed esperienze hanno portato al coinvolgimento dell'UNESCO, con la commissione Oceanografica Intergovernativa (COI) e con il settore dell'Educazione. La Commissione Oceanografica Intergovernativa (COI) è l'organismo delle Nazioni Unite responsabile del supporto della scienza e dei servizi oceanici globali (UNESCO Intergovernmental Oceanographic Commission (n.d). <https://ioc.unesco.org> ultima consultazione 5 luglio 2022). Il risultato del primo seminario è stata la creazione di cinque gruppi di lavoro incentrati su:

- Sviluppo della forza lavoro a sostegno dell'economia blu, creazione di messaggi comuni e strumenti di comunicazione,
- Creazione di una piattaforma online per condividere informazioni su risorse, persone e progetti, creazione di risorse e programmi per i responsabili politici e altre parte interessante, e infine sulla
- Nascita di collaborazioni per supportare la Giornata Mondiale dell'Oceano (Ivi).

Nella conferenza del 2017, tenutasi dal 5 al 9 giugno a New York, le Nazioni Unite hanno deciso di dedicare il periodo dal 2021 al 2030 al raggiungimento del quattordicesimo obiettivo dell'Agenda 2030, definendolo "Decade Internazionale delle Scienze del Mare per lo sviluppo Sostenibile". L'agenda 2030 è un documento programmatico sottoscritto dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU nel 2015 e consta di 17 obiettivi e 169 traguardi per lo sviluppo sostenibile; il quattordicesimo obiettivo recita: "Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile" (ONU, 2015, p.14). Si è trattato di una svolta fondamentale in cui la maggior parte dei Paesi hanno preso consapevolezza del grande valore dell'oceano, non solo da considerare come principale fornitore d'ossigeno, fonte

di alimenti e risorse minerarie, riserva di biodiversità e spazio di circolazione, ma anche spazio caricato di valori, narrazioni e fantasie umane dalla società. (Squarcina & Pecorelli, 2018). Nell'estate del 2018 è stato promosso il sito UNESCO dedicato all'*Ocean Literacy* in lingua spagnola, francese e inglese, che raccoglie informazioni, interventi, progetti internazionali in merito. L' 8 giugno 2020, l'Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa ha celebrato, assieme alla Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, il World Oceans Day con il lancio della pubblicazione intitolata "Educazione all'Oceano per Tutti – Kit pratico" (Santoro *et al.*, 2020). La pubblicazione, la cui versione originale inglese è stata pubblicata alla fine del 2017, ha perseguito l'obiettivo di fornire a educatori e studenti di tutto il mondo strumenti, risorse e metodi innovativi per comprendere i complessi processi e le funzioni dell'oceano ed evidenziare le problematiche più urgenti. "Il buono stato di salute degli oceani come patrimonio comune è anche il lascito che noi siamo tenuti a consegnare integro alle future generazioni. "Strumenti come questo volume sono strategici nella diffusione di una cultura del mare e a spiegare la fondamentale ricchezza di questi habitat anche in termini di capitale naturale" sottolineò Sergio Costa, allora ministro dell'Ambiente (UNESCO Intergovernmental Oceanographic Commission (n.d) <https://www.unesco.it/it/News/Detail/822> ultima consultazione: 5 luglio 2022). Nell'ultimo anno, il 24 gennaio 2022, in occasione della Giornata Mondiale dell'Istruzione, la Commissione Oceanografica Intergovernativa dell'UNESCO ha presentato in un webinar "A new blue curriculum: Toolkit for policymakers", un insieme di strumenti destinati ai decisori politici e alle autorità educative per inserire nei programmi scolastici l'Ocean Literacy attraverso un "curriculum blu", un ampio percorso di formazione e sensibilizzazione legato all'oceano (UNESCO Intergovernmental Oceanographic Commission 2022 <https://www.unesco.it/it/News/Detail/1412> ultima consultazione: 5 luglio 2022). Come ha ricordato in un'intervista Francesca Santoro, specialista veneziana del Programma della Commissione Oceanografica Intergovernativa dell'UNESCO, "Il mare produce dal 50% all'80 % dell'ossigeno che respiriamo, regola il clima globale e ha un ruolo cruciale anche dal punto di vista economico. E se l'oceano fosse un Paese sarebbe la settima

potenza mondiale [...] L'Ocean Literacy e il curriculum blu possono aiutare scuole, insegnanti e studenti a comprendere l'importanza della biodiversità marina e delle interazioni oceano-uomo, così da prendere decisioni più consapevoli e responsabili sull'utilizzo delle risorse marine" (Scuri, 2021). Durante la pandemia di COVID-19, l'alfabetizzazione oceanica si è adattata all'interfaccia digitale, raggiungendo così più persone e migliorando la comunicazione tra le parti interessate. Numerosi strumenti hanno iniziato a emergere e abilitare iniziative come formazione flessibile, webinar, corsi online e persino esperienze di realtà virtuale che consentono ai partecipanti di vivere esperienze interattive. L'accelerazione digitale ha avuto un impatto sull'alfabetizzazione oceanica e sul settore educativo nel suo insieme, raggiungendo ora un punto in cui è necessario creare opportunità ibride e miste per insegnanti e studenti (Santoro, De Magalhães, Middleton, & Buchanan-Dunlop, 2022). Nel dibattito scientifico sul tema del mare l'obiettivo da perseguire è spingere le persone ad assumere una maggiore responsabilità personale rispetto all'oceano e ad agire come cittadini, a lavorare attraverso collaborazioni e reti, a condividere idee ed esperienze e a sviluppare nuovi approcci e iniziative a sostegno dell'Educazione all'Oceano (Santoro *et al.*, 2020). Ciò significa che ogni individuo appartenente alla comunità umana è chiamato a rispondere a quella che viene definita *cittadinanza oceanica*.

“La cittadinanza oceanica deriva dal rapporto con uno spazio, con un territorio, non sottoposto, o comunque non nella sua totalità alla giurisdizione statale, appartenente all'insieme dell'umanità e a ogni singolo individuo, anche se residente chilometri lontani dal mare, anche se non l'ha mai attraversato o magari neanche mai visto”

(Squarcina & Pecorelli, 2018, p. 24).

È quindi “una cittadinanza che coinvolge tutti, senza distinzione di cittadinanza giuridica, di età, di genere, di censo, di condizioni fisiche. Una cittadinanza che si basa sull'amore e sulla volontà di agire a favore di uno spazio che unisce i continenti ma, soprattutto, gli esseri umani che li abitano perché, come recita una scritta su un muro del Porto Mediceo di Livorno, *il mare unisce ciò che la terra divide*” (Ivi, p. 15).

La comprensione dei Sette Principi Essenziali, pubblicati in entrambe le pubblicazioni sopracitate, è la premessa indispensabile per prendere decisioni informate e responsabili nei confronti dell'oceano e delle sue risorse.

### **1.1.2 Ocean Literacy in Italia: il mare nostrum**

In contemporanea, nello stesso anno della creazione del sito UNESCO dedicato all'*Ocean Literacy* (2018), è nata a Roma l'organizzazione Ocean Literacy Italia (OLI) con lo scopo di diffondere la consapevolezza dell'importanza sociale, economica, culturale dei servizi legati al mare e del mare stesso a tutti i portatori di interesse, compresi i decisori, i singoli cittadini e i rappresentanti del settore privato (OCEAN LITERACY ITALIA (n.d) <https://oceanliteracyitalia.it> ultima consultazione: 5 luglio 2022). Nel sito<sup>1</sup> Ocean Literacy Italia sono stati tradotti ed esplicitati i Sette Principi Essenziali:

- La Terra è un unico grande oceano con diverse caratteristiche;
- Il mare e la vita nel mare determinano fortemente le dinamiche della Terra;
- Il mare influenza fortemente il clima;
- Il mare permette che la Terra sia abitabile;
- Il mare supporta un'immensa diversità di ecosistemi e di specie viventi;
- Il mare e l'umanità sono fortemente interconnessi;
- Il mare è ancora largamente inesplorato.

Ogni principio sottolinea come la vita dell'uomo è collegata al mare e viceversa, abbracciando numerose discipline: dall'ecologia ai cambiamenti climatici, dalla biologia alla biodiversità.

Prima che l'Ocean Literacy venisse riconosciuta ufficialmente in Italia, la sicurezza e la salute del mare e delle sue risorse è stato un tema condiviso da importanti associazioni, che sono attualmente ancora attive e in stretti rapporti con Ocean Literacy Italia. A livello internazionale, l'Italia, fin dai primi anni duemila, fa parte di EuroGOOS, un'importante associazione di Agenzie nazionali, organizzazioni di ricerca e

---

<sup>1</sup> <https://oceanliteracyitalia.it> Ultima consultazione: 5 luglio 2022

società private impegnate nel fornire servizi oceanografici operativi. (EuroGOOS 2022 <https://eurogoos.eu/about-eurogoos/overview/> ultima consultazione: 5 luglio 2022). Tra i suoi membri italiani l'EuroGOOS annovera: il Centro Euro-Mediterraneo sui Cambiamenti Climatici (CMCC) con il supporto finanziario del Ministero dell'istruzione, dell'Università e delle ricerca (MIUR) e del Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio (MATT); il Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR); l'Agenzia Nazionale per le nuove tecnologie, l'energia e lo sviluppo economico sostenibile (ENEA); l'Istituto Nazionale di Geografia e Vulcanologia (INGV); Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (ISPRA) e l'Istituto Nazionale di Oceanografia e di Geofisica sperimentale (OGS). Alcuni studiosi di queste organizzazioni, dopo la diffusione dell'Ocean Literacy in Italia, hanno dato origine al team italiano della rete *Ocean Literacy* con il compito di raccogliere le iniziative di formazione e sensibilizzazione sulle scienze marine disponibili e di condividerne le conoscenze e gli sforzi futuri; il gruppo di lavoro partecipa al progetto "*EuroGOOS Scientists for Ocean Literacy*" implementato nell'ambito del Decennio delle Nazioni Unite per la scienza oceanica per lo sviluppo sostenibile 2021-2030, come parte del programma dell'UNESCO Ocean Literacy With All. (Locritani & Giusta, 2020).

Inoltre, in Italia sono presenti numerose associazioni di Protezione ambientale riconosciute ai sensi dell'art.13 della L.349/86<sup>2</sup>, che rispondono a precise condizioni: essere un'associazione presente in almeno cinque regioni; avere finalità programmatiche; rispettare l'ordinamento interno democratico previsto dallo statuto e avere continuità d'azione ambientale e rilevanza esterna (Ministero della Transazione Ecologica (n.d) <https://www.mite.gov.it/pagina/associazioni-di-protezione-ambientale-art-13-legge-8-luglio-1986-n-349> ultima consultazione: 5 luglio 2022).

Le più grandi e conosciute sono senza dubbio il *WWF*, *Greenpeace*, *Legambiente* e *Marevivo*. Ma ce ne sono decine di altre più piccole e settoriali, molto attive sul territorio. La lista può essere recuperata nel sito<sup>3</sup> del Ministero della Transazione Ecologica.

---

<sup>2</sup> Legge 8 luglio 1986, n. 349: *Istituzione del Ministero dell'Ambiente e norme in materia di danno ambientale.*

<sup>3</sup> <https://www.mite.gov.it>, Ultima consultazione: 5 luglio 2022

Il *WWF* esiste in Italia dal 1966 e gestisce oltre cento oasi e riserve naturali, organizza campagne per la salvezza delle specie in pericolo (il lupo, la lontra, il camoscio d'Abruzzo, le tartarughe marine, i cetacei, l'orso delle Alpi, la foca monaca, la lince e alcune specie di anatre), diffonde attraverso cinquemila Panda Club programmi di educazione per la scuola, realizza iniziative per la difesa del territorio mediante una costante azione legale di denuncia degli abusi (WWF 2022 <https://www.wwf.it> ultima consultazione: 5 luglio 2022).

Il *Greenpeace* è in Italia dal 1986 ed è indipendente da qualunque governo, partito o formazione politica, poiché vive del libero contributo versato annualmente da 2.000.000 di sostenitori in tutto il mondo. Il suo campo d'azione, molto vasto, va dalle campagne contro i test nucleari a quelle contro l'indiscriminata caccia commerciale alle balene e alle foche, fino allo scarico di rifiuti radioattivi in mare. Il suo ruolo è stato determinante ai fini dell'abolizione della pesca industriale con reti a strascico: reti che, trascinate sul fondale dalle barche e dai motopescherecci, raccolgono tutto ciò che incontrano, con gravi ripercussioni sull'ecosistema marino (Greenpeace Italia 2022 <https://www.greenpeace.org/italy/> ultima consultazione: 5 luglio 2022)

*Legambiente* è stata creata nel 1980 per iniziativa dell'ARCI (Associazione Ricreativa Culturale Italiana) ed è un'associazione di cittadini a diffusione nazionale senza fini di lucro, che opera per la tutela e la valorizzazione della natura e dell'ambiente, delle risorse naturali, della salute collettiva, delle specie animali e vegetali, del patrimonio storico, artistico e culturale, del territorio e del paesaggio (Legambiente Onlus (n.d) <https://www.legambiente.it> ultima consultazione: 5 luglio 2022)

Infine, *Marevivo* è un'organizzazione no profit nata nel 1985, in cui ogni attività ha una funzione educativa finalizzata alla diffusione di una maggiore conoscenza, sensibilizzazione e rispetto dell'ambiente, in particolare di quello marino (Marevivo 2022 <https://marevivo.it> ultima consultazione: 5 luglio 2022). Nell'estate del 2018 Marevivo ha creato un'applicazione dal nome "Occhio al mare" per permettere ai cittadini di segnalare avvistamenti di rifiuti inquinanti le acque marine. L'obiettivo è quello di



coinvolgere i cittadini in prima persona nella raccolta di dati in difesa del mare, destinati a organizzazioni nazionali e internazionali che li useranno per integrare i loro studi.

Un'iniziativa molto significativa, visto che il *mare nostrum* è ormai considerato una "zuppa di plastica", letterale traduzione presa dallo studio scientifico internazionale *The Mediterranean Plastic Soup* (Suaria et al., 2016) che ha coinvolto anche numerosi ricercatori italiani. Il Mar Mediterraneo, che è il più grande e profondo mare semi-chiuso del pianeta e rappresenta solo lo 0,8% della superficie dell'Oceano, presenta infatti il 7% della microplastica globale (Alessi et al., 2018), un dato sconcertante e allarmante. I fattori dell'inquinamento sono completamente fuori controllo; i 150 milioni d'abitanti delle sue coste producono tra i 200 e 760 kg l'anno pro capite di rifiuti, che la maggior parte delle volte viene trasportata dai fiumi nel mare. Solo il 30% di 27 milioni di tonnellate di rifiuti vengono effettivamente riciclati. (Battaglia, 2018). Il modello sviluppato dai ricercatori del Centro Ellenico per la Ricerca Marina ha rivelato che il carico totale annuo di plastica che entra nel Mediterraneo è di circa 17.600 tonnellate, di cui la maggior parte finisce sul fondo, mentre 3.760 tonnellate rimangono a galleggiare (Bignani, 2021). L'inquinamento da plastica è quindi un vero e proprio problema globale e diventare consapevoli di questi dati è il primo passo da compiere per contribuire alla tutela dei nostri mari (Scuri, 2021). Come asserito dal responsabile di MareVivo - Divisione Vela Nicola Granati, durante la presentazione dell'app "occhio al mare", "il mare non è solo un luogo di svago, ma un ecosistema da proteggere, oggi più che mai in pericolo. Guardare il mare con occhi diversi dovrà essere l'impegno della gente di mare il cui ruolo è fondamentale nella protezione dell'ambiente marino. Invito tutti a scaricare subito l'APP e registrarsi, così da essere pronti a documentare gli incontri che si faranno e contribuire ad arricchire di dati e immagini le conoscenze già esistenti" (Lega Italiana Vela (n.d) <https://www.legavela.it/single-post/2018/08/05/è-ora-disponibile-e-scaricabile-occhio-al-mare-lapp-per-navigare-consapevolmente> ultima consultazione: 5 luglio 2022). Il problema, quindi, può essere affrontato ma richiede l'impegno e la collaborazione di tutti: istituzioni, imprese e individui. Occorrono azioni collettive e dirompenti, soprattutto se si considerano altri fenomeni ambientali che mostrano già pesanti effetti, come i cambiamenti climatici, surriscaldamento delle acque e la siccità. L'Ocean Literacy, vera e propria alfabetizzazione

marina, è quindi molto importante per prendere decisioni informate e responsabili sul mare. Al giorno d'oggi, tutte le associazioni sono chiamate a cooperare con campagne di sensibilizzazione, d'informazione e di azioni concrete per promuovere un maggiore rispetto nei confronti del mare e delle creature che lo vivono.

### **1.1.3 La cittadinanza oceanica**

Dagli italiani il mare è percepito dagli italiani come uno spazio legato alle vacanze (Squarcina & Pecorelli, 2019). Ciò è emerso in un recente studio che ha analizzato i disegni del mare ad opera di bambini lombardi della scuola primaria. Durante lo studio i bambini sono stati invitati a descrivere il mare facendosi ispirare dalle loro esperienze dirette e indirette. Il risultato è stata una rappresentazione del mare legata principalmente alla spiaggia e alle esperienze estive; uno spazio dalle condizioni meteorologiche favorevoli, connesso al divertimento e al rilassamento con amici e familiari. Secondo Olivero Ferraris (1973), quando i bambini decidono di disegnare un'immagine non riproducono ciò che vedono, ma ciò che sanno delle cose, ossia fanno una selezione di informazioni, tralasciano elementi che ritengono non importanti ed enfatizzano elementi ritenuti essenziali. Da questo studio notiamo quindi come il mare sia plasmato da valori positivi e non da quelli negativi; infatti, nei disegni dei bambini sono quasi del tutto assenti immagini relative a inquinamento, plastica in mare, tempeste, pesca, fuoriuscite di petrolio... (Squarcina & Pecorelli, 2019).

Tale rappresentazione positiva del mare, seppure semplicistica, è un buon punto di partenza per sviluppare il complesso concetto di cittadinanza oceanica, l'atteggiamento descritto nel precedente paragrafo per cui ogni individuo è portato a salvaguardare lo spazio marino perché si sente cittadino del mare. La cittadinanza oceanica è una cittadinanza particolare, non legata a un rapporto giuridico o a uno Stato. È una cittadinanza che trae origine dalla volontà politica degli individui a partecipare al bene della comunità di appartenenza. Intesa in tal senso, essa comporta un impegno personale nei confronti di uno spazio che può essere anche lontano dal proprio ambito di vita quotidiano e in cui, nella maggior parte dei casi, è difficile operare direttamente. Però, la lontananza fisica psicologica dal mare delle comunità umane,

specie se insediate lontano dalle coste, rende difficilmente percepibile la fragilità e, al tempo stesso, l'importanza del ruolo del mare, che tramite la fotosintesi da parte delle alghe microscopiche produce la quantità prevalente dell'ossigeno alla nostra atmosfera (Squarcina, 2016). Inoltre, la distanza dal mare rende difficile individuare l'immediata verificabilità del nesso tra azione e risultato, non solo in senso temporale, ma anche spaziale. Complicato, ad esempio, concepire la relazione tra prodotti in plastica "usa e getta" e gli effetti delle microplastiche nella catena alimentare (Alessi *et al.*, 2018). O ancora, l'uso di detersivi che contengono una percentuale alta di tensioattivi provenienti dal petrolio e gli effetti dannosi per la flora e la fauna acquatica (Carlorecchio, 2021)

Ma allora, di fronte a questo complesso scenario, com'è possibile sviluppare atteggiamenti collettivi di cittadinanza oceanica? La soluzione è creare un rapporto costante tra conoscenza razionale dell'oceano e delle sue risorse e conoscenza affettiva (Squarcina & Pecorelli, 2018); è fondamentale cioè promuovere una forte azione informativa e educativa che, per essere efficace, non può prescindere da un punto di vista geografico che sottolinei fortemente il rapporto fisico, economico, politico, percettivo e culturale tra gli esseri umani e lo spazio, in questo caso oceanico (Squarcina, 2016). Tra le correnti pedagogiche in ambito geografico, è particolarmente interessante l'esperienza portata avanti dalla *Place-Based Education*, nota anche come "Pedagogia dei luoghi". Questo indirizzo pedagogico fa sì che l'Educazione al Territorio enfatizzi il ruolo del vissuto emozionale e della cura dei luoghi come forma di riappropriazione dello spazio dell'abitare da parte della comunità. (Dematteis & Giorda, 2012). Infatti, secondo il geografo Y-Fu Tuan (1978), un luogo diventa tale e assume importanza, quando viene caricato di valori da parte di una società o di un singolo individuo; pertanto, per preservare e prendersi cura del mare diventa importante considerare i punti di vista di chi si rapporta con esso. Due sono le opzioni che emergono: il mare può essere considerato una vuota distesa d'acqua priva di significato o un luogo carico di valori verso cui si può provare affetto e quindi cura e protezione (Squarcina & Pecorelli, 2018). Pertanto, per favorire la cittadinanza oceanica, è necessario rendere l'oceano un qualcosa di familiare carico di valori affettivi (Vincent,

2011) e, allo stesso tempo, aumentare la consapevolezza del ruolo che esso svolge per la vita sul nostro pianeta: in altre parole trasformare il mare in una “parte di me” (Voyer et al., 2015). Occorre perseguire un approccio che ha al centro la conoscenza del mare e il rapporto di quest’ultimo con gli esseri umani poiché “si desidera conoscere ciò che si ama, e si ama, e dunque si difende, ciò che si conosce” (Squarcina & Pecorelli, 2018, p.11)

Esistono sei principi cardine promossi da *Textbook for Sustainable Development* (Lausselet, 2017) che costituiscono una traccia per valorizzare al meglio l’insegnamento della geografia in ottica di sostenibilità e di cittadinanza globale (Squarcina & Pecorelli, 2018)

- 1) Literacy
- 2) Pensare “come geografi”
- 3) Pensiero consapevole e critico
- 4) Presa in carico
- 5) Partecipazione
- 6) Futuro

Questi principi possono alimentarsi e combinarsi a vicenda. Il primo fa riferimento alle conoscenze delle dinamiche ambientali che si trattano; il secondo significa avere una lente attraverso la quale leggere le dinamiche socio-ambientali in relazione alla dimensione relazionale-affettiva; il terzo prevede lo sviluppo di un pensiero ragionato che permette di agire con consapevolezza sul piano personale e collettivo; il quarto e il quinto sono possibili solo se le persone si assumono la responsabilità di conoscere un ambiente, salvaguardarlo e partecipare direttamente alle azioni di gestione del territorio; infine il sesto si riferisce all’adozione di una prospettiva con uno sguardo verso il futuro e il miglioramento, così da non ridurre intenti dichiarati unicamente sulla carta.

In questi anni la geografia scolastica si è occupata di mare poco e male. Per la maggior parte dei casi il tutto si è ridotto alle definizioni da imparare a memoria di isola, golfo, baia, penisola... Un modo di apprendere distaccato dall’esperienza e dal contesto,

ben lontano dalla diffusione della cittadinanza oceanica, che, come sottolineato in precedenza, richiama la partecipazione attiva e il pensiero critico.

In questo senso acquistano importanza percorsi interdisciplinari in cui viene proposta una lettura complessa degli habitat naturalistici che comprenda anche aspetti culturali e affettivi intrecciati a nuovi linguaggi e codici interpretativi. In termini di educazione all'oceano, l'obiettivo da porsi è promuovere la cittadinanza oceanica collettiva evitando che diventi un orizzonte esclusivo solo di chi il mare lo vive e ne fa esperienza ogni giorno. I mezzi possono essere molteplici, questa tesi ne valuta uno che utilizza le potenzialità tecnologiche e comunicative della "Media Education".

## 1.2 MEDIA EDUCATION

L'evoluzione concettuale dell'Ocean Literacy e della cittadinanza oceanica rende evidente il legame tra gli insegnamenti della scuola e la vita che si svolge al di fuori delle aule scolastiche, richiedendo agli insegnanti una profonda revisione delle modalità di insegnamento (Miur, 2016). Non si tratta semplicemente di adottare nuove strategie didattiche ma richiede un profondo ripensamento del modo di fare scuola come accompagnamento ad un processo di crescita continua, di ragionamento critico e di partecipazione attiva. Ciò richiede un rafforzamento delle metodologie attive di apprendimento che rendano lo studente protagonista e co-costruttore del suo sapere attraverso l'acquisizione di compiti di realtà, risoluzioni di problemi con strategie efficaci personalizzate (Ivi, p.30).

Una direzione possibile attraverso cui perseguire queste finalità è la Media Education o Educazione Mediale<sup>4</sup>. Il termine *Media Education* indica “una prassi educativa, cioè un campo metodologico e di intervento didattico [e insieme una] riflessione teorica su questa prassi, cioè individuazione degli obiettivi, elaborazione di metodologie atte a conseguirli, messa a punto di strategie valutative opportune a considerarne gli effetti” (Rivoltella, 1997, p. 13). Essa va intesa come “capacità di utilizzare, analizzare, valutare e produrre messaggi; come la conoscenza del funzionamento dei mezzi di comunicazione; come l'approccio critico ai contenuti e la capacità di distinguere la realtà dalla rappresentazione operata dai media; come la comprensione dei codici di produzione; come l'educazione civica del nuovo millennio e altre ancora” (Rivoltella, 2005, p.146). “La ME si propone di sviluppare sia una comprensione critica, sia una partecipazione attiva. Consente ai ragazzi di interpretare e dare giudizi consapevoli come consumatori dei media, ma li rende capaci di diventare loro stessi, a pieno titolo, produttori dei media” (Buckingham, 2006, p.22). La Media Education è dunque una disciplina che si situa tra le scienze della comunicazione e la pedagogia. Ha il contenuto dell'una e il metodo dell'altra. È partita dall'obiettivo di decostruire i messaggi dei media, per svelare il loro potere di condizionamento, di

---

<sup>4</sup> Acronimo: ME

marca analitica e semiotica, ed è approdata a un campo molto più ampio e complesso, seguendo i cambiamenti socioculturali degli ultimi vent'anni.

### 1.2.1 Un po' di storia

Il termine *Media Education* compare per la prima volta sullo scenario mondiale intorno agli anni '70 del '900 in Australia. Ciò non significa che prima di allora non si registrino pratiche simili, ma è solo a partire da quegli anni che si prende veramente consapevolezza della portata di queste pratiche e di come queste potessero arrivare a costituire un vero e proprio ambito di studi. L'UNESCO, durante il *Congresso Internazionale sulla Media Education* tenutosi in Germania nel 1982, si è fatta promotrice di questa "nuova frontiera" dell'educazione con la *Dichiarazione di Grünwald*, ratificata dai 19 Paesi partecipanti. Tale Dichiarazione rappresenta il primo tentativo di chiarire la necessità per i sistemi educativi e politici di promuovere la comprensione e la consapevolezza critica dei cittadini riguardo ai cosiddetti *media*: "Piuttosto che condannare o sostenere l'indubbio potere dei media, dobbiamo accettare il loro impatto significativo e la loro penetrazione nel mondo come un dato di fatto, e apprezzare anche la loro importanza come elemento di cultura nel mondo di oggi. Non è da sottovalutare il ruolo della comunicazione e dei media nel processo di sviluppo, né la funzione dei media come strumenti per la partecipazione attiva del cittadino alla società. I sistemi politici e educativi devono riconoscere i loro obblighi per promuovere nei loro cittadini una comprensione critica dei fenomeni di comunicazione". (*Grünwald Declaration*, 1982)

L'espressione *media* deriva dall'inglese *medium*, a sua volta dal latino *medium* (neutro sostantivo dell'aggettivo *medius* "mezzo"), vale a dire "ciò che sta in mezzo" sia spazialmente che temporalmente, ossia ciò che "costituisce un tramite". Nel suo significato più ampio si possono individuare cinque elementi identificativi diversi: uno strumento, un segno, un sistema simbolico, un prodotto culturale e un sistema sociale (Messina, 2005). Ci si può riferire ai media come strumenti inventati dall'uomo per comunicare qualcosa, dalla semplice piuma d'oca alla penna elettronica; ai segni ideati per parlare: alfabeto, lettere, parole, linee ecc.; ai sistemi simbolici ossia ai diversi

linguaggi: letterario, pittorico, cinematografico, fotografico ecc.; agli artefatti comunicativi: libro, fumetto, video, film ecc.; infine, ai sistemi sociali come televisione, radio, cinema ecc.; (Ivi). Nessuna accezione esclude l'altra, tutte concorrono a definire il concetto complessivo di medium e di conseguenza di Media Education. Quest'ultima, nel suo definirsi, prima e dopo la comparsa del termine, ha cambiato spesso volto: sono mutati gli approcci entro cui inserire le sue pratiche, le finalità del suo operare e le professionalità preposte a prendersene cura.

All'interno di questo panorama, si sono susseguite nel tempo varie declinazioni di Media e di Media Education. Len Masterman prima (1985, 1997) e Buckingham poi (2006) riferiscono di tre fasi storiche della ME: quella della discriminazione/inoculazione, quella delle arti popolari e quella della demistificazione ed analisi. Dagli anni '30 agli anni '50, il paradigma inoculatorio ha visto i media essere concepiti come un virus o una malattia verso i quali i minori dovevano essere protetti. Pertanto, l'obiettivo della ME era preservare gli alunni dalla cattiva influenza di tv, cinema, stampa, fumetti ecc. La cultura dei media sembrava costituire una minaccia alla cultura "autentica" su cui si era da sempre basata l'educazione scolastica. Non si riteneva possibile un dialogo tra le due culture, ma solo una chiara opposizione. Dagli anni '60 in poi, quando il cinema assunse una posizione privilegiata nelle arti popolari, la ME iniziò a occuparsi della lettura e dell'analisi delle grandi e famose opere cinematografiche, al pari delle opere letterarie. Emerse quindi il cosiddetto "paradigma delle arti popolari". L'approccio sembrava valido, ma non riscosse il successo sperato, almeno per due motivi. Innanzitutto, era giudicato dai giovani come un modello protezionistico e discriminatorio poiché era lasciato all'insegnante il compito di scegliere, secondo i propri gusti, i film da mettere allo studio; anche i criteri di analisi erano imposti più che costruiti e discussi insieme. Si avvertiva, infine, che era stata operata una sorta di discriminazione tra i media: il cinema era di fatto sopravvalutato, mentre venivano esclusi gli altri media della cultura popolare che potevano piacere ai giovani come i fumetti o la musica. (Gianatelli, 2002). Successivamente, negli anni '70 uscì il libro *Mythologies* di Roland Barthes nel quale l'autore si oppose alla distinzione tra cultura "alta" e cultura "bassa" tra i media e introdusse il concetto di non



trasparenza. Emerse, così, il concetto di "rappresentazione", per cui i media non vennero più concepiti come la realtà oggettiva ma un'immagine di essa, che andava letta e interpretata. Nello stesso periodo i nascenti Cultural Studies dell'Università di Birmingham mostrarono come tutte le espressioni della cultura popolare fossero degne di essere studiate e analizzate: dalla musica rock alle mode giovanili e alle soap opera. (Ivi). Il nuovo paradigma, chiamato della "rappresentazione" o dei "sistemi simbolici", diffuse l'idea che il sistema educativo scolastico potesse essere il luogo di conciliazione tra media, tra discipline e tra culture diverse, lavorando sulla comunicazione e sui linguaggi. Dagli anni '90, la ME si propone come strategia di empowerment ed emancipazione culturale. La sua storia, quindi, non è così recente, come si può pensare. La sua nascita non va fatta corrispondere alla nascita del web e dello sviluppo delle tecnologie digitali. I suoi studi vanno fatti risalire a lunghe tradizioni che hanno risentito di influssi culturali di varia natura.

Oltre ai paradigmi, è riferibile a Masterman (1985), anche la trattazione di quelle che sono le condizioni sociali che hanno permesso l'incontro tra educazione e media all'interno del contesto scolastico. Tali condizioni hanno costituito le ragioni principali che hanno spinto la ME a proseguire nel tempo la sua missione, ridefinendosi in base alle motivazioni che, di volta in volta, giustificavano la sua permanenza all'interno dell'universo scolastico. Le ragioni che hanno indotto a introdurre la ME nel curriculum scolastico e hanno stimolato la scuola a ridisegnare il proprio ruolo nel nostro tempo sono state (Masterman, 1985):

1. *La pervasività e la saturazione dei media.*

Fin dalla loro prima comparsa, i media hanno conquistato la nostra esistenza quotidiana e ne sono diventati in qualche misura l'architettura portante, soprattutto i meccanismi digitali dei tempi recenti. Alla fine degli anni Ottanta, i media educator canadesi, introducendo la "Resources Guide" per la *Media Literacy* nelle scuole secondarie, fecero presente il grande spazio che i media iniziavano ad occupare nella vita di bambini e adolescenti. Dallo studio era emerso che i ragazzi passavano almeno tre o quattro ore davanti alla televisione durante il giorno. Un tempo troppo lungo e poco formativo, che non si poteva

continuare ad ignorare. La televisione, infatti, non è da intendersi come una “finestra aperta sul mondo”, non è un mezzo “trasparente”, è piuttosto un mezzo sofisticato che “rappresenta” il mondo secondo precisi interessi economici, ideologici e politici. (Masterman, 1980). E così vale anche per tutti gli altri strumenti mediali. È quindi compito della scuola e dei docenti entrare con i bambini in questo mondo, bilanciando informazione, formazione e operatività per comprendere l’impatto che i media hanno sul pubblico.

2. I media come *industria delle coscienze*.

“I media costituiscono una gamma di potenzialità per pensare, per risolvere problemi, per realizzare, conservare e diffondere messaggi” (Galliani, 1979, p.121); potenzialità che possono essere positive ma allo stesso tempo anche negative, in quanto i media non sono neutrali e possono imporre dei veri e propri stili di vita. Pertanto, è importante conoscere la loro “natura” per riconoscere la funzione che possono assolvere nella nostra società.

3. I media come *fabbrica di notizie*.

Nella nostra società i media sono quegli strumenti che comunicano agli individui e alle comunità le informazioni dell’assetto sociale, politico ed economico. È dunque significativo imparare a selezionare le informazioni, decodificarle e interpretarle nel modo corretto. I percorsi di educazione mediale devono servire a rapportarsi all’uso dei media e alla loro utilità nel comprendere il mondo circostante, “altrimenti si rischia di correre forti rischi di frammentazione cognitiva e formare individui disabilitati alla visione” (Messina, 2005, p. 58).

A queste ragioni se ne aggiungono altre che provengono dagli sviluppi recenti della tecnologia e dell’industria dei media (Masterman, 1998).

4. La *globalizzazione*.

Negli ultimi anni il mercato mondiale dei media ha portato a una nuova domanda nella comunicazione, che ha reso più profondo il solco tra i Paesi più ricchi e i Paesi più poveri. Dal "Rapporto della Commissione Internazionale per lo studio dei problemi della comunicazione" promosso dall'Unesco, meglio noto come "Rapporto MacBride", è emerso che la mancanza di strutture come radio, tv, giornali, telefono e Internet in un Paese, determina una scarsa partecipazione alla vita culturale, politica e democratica (MacBride, 1980); accanto a tale disuguaglianza, definita come *digital divide* primario, sono stati infatti individuati più livelli di divario digitale (Gremigni, 2019). Il *digital divide* di secondo livello riguarda le abilità necessarie per un uso appropriato delle ICTs; altri studi hanno infatti rivelato che alla disuguaglianza esistente tra coloro che hanno accesso alle ICTs e chi non ha la possibilità di usufruire delle nuove tecnologie, si aggiunge anche l'incapacità stessa di fare un uso efficace delle risorse mediali presenti. Il possesso di un computer connesso al web è, infatti, una condizione necessaria ma non sufficiente per riuscire a utilizzare questi strumenti in tutte le loro potenzialità. Consistenti studi hanno messo in evidenza proprio il diverso uso della rete e le differenti competenze degli utenti nella ricerca di fonti digitali (Bentivegna, 2009; Gui e Argentin, 2011; Hargittai, 2002, 2008, 2010; Hargittai e Hsieh, 2013; Heinz, 2016; Helsper e Reisdorf, 2016; Iannone, 2007; van Deursen e van Dijk, 2011, 2014a, 2014b; van Dijk, 2005, 2012; Zillien e Hargittai, 2009). "Gli utenti che provengono da un retroterra socioeconomico e culturale svantaggiato, a differenza di coloro che si trovano in una posizione dominante, hanno infatti difficoltà a utilizzare le risorse rese disponibili dal web per migliorare la loro condizione. Alexander van Deursen ed Ellen Helsper hanno identificato un terzo livello di *digital divide* proprio in relazione alla capacità di ottenere o meno vantaggi nella quotidianità a partire da un uso appropriato della rete, che corrisponde al possesso o al mancato possesso di quella che viene definita *competenza digitale*." (Gremigni, 2019, p. 2). Si rimanda quindi a un divario che può crearsi tra contesti sociali diversi, tra gruppi sociali differenti e tra singole persone. Con l'avvento del fenomeno della globalizzazione,

l'educazione mediale assume dunque un ruolo imprescindibile che non si può ignorare.

#### 5. La digitalizzazione

Il formato digitale è in grado di raccogliere, trasmettere e conservare ogni tipo d'informazione: testi, immagini statiche e dinamiche, suoni, animazioni e video. Questo fenomeno rende i media capaci di spostare i confini dello spazio e offrire esperienze immersive (Rivoltella & Ferrari 2010). A questo proposito è utile richiamare i tre principi della comunicazione digitale: immediatezza, ipermediatezza e rimediazione (Bolter, Grusin 2002; Carbone, 2004). "Con immediatezza viene indicato il tentativo di nascondere il medium all'utente attraverso la trasparenza dell'interfaccia, cioè quell'insieme di dispositivi hardware e software che il medium mette a nostra disposizione affinché possiamo interagire con lui; ipermediatezza, invece, mette in evidenza gli elementi comunicativi caratteristici del mezzo, ad esempio le finestre del computer nelle quali appaiono i diversi messaggi; infine, rimediazione, concetto già espresso da McLuhan (1964, 2008), pone in risalto il fatto che ogni medium si appropria di uno o più media preesistenti, riutilizzandolo sia dal punto di vista fisico-tecnologico sia dal punto di vista cognitivo-semiotico" (Piva *et al*, 2021, p 24). Al giorno d'oggi con le tecnologie digitali più media coesistono in uno stesso strumento; un esempio lampante è lo smartphone che consente di comunicare a voce, fotografare, riprendere video, inviare messaggi multimediali e usare i social network. La digitalizzazione ha contribuito alla nascita di nuove forme culturali in cui i "vecchi" media non sono obsoleti, ma vivono nei "nuovi" media (*lvi*). La digitalizzazione richiama lo sviluppo di percorsi per la formazione di un individuo attivo che deve sapersi spostare da un contenuto all'altro, da un linguaggio all'altro, da un tipo di testo all'altro, modificando di volta in volta anche le modalità comunicative ad essi associate.

Tutti questi fenomeni chiamano in causa inevitabilmente l'educazione, poiché i media, proprio in ragione di queste caratteristiche culturali, sono entrati a far parte del

processo di socializzazione in maniera significativa (Rivoltella, 2005). Ad oggi “i media intervengono come artefatti culturali, strumenti di mediazioni nel sistema di attività di insegnamento/ apprendimento, nella costruzione della conoscenza come processo attivo, sociale, situato, mediato e distribuito” (Piva *et al*, 2021, p.21). La scuola, prima o poi, doveva assumere quella che viene chiamata la quarta dimensione dell’apprendimento: dopo il leggere, scrivere e far di conto, si impone l’uso delle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione (Galliani, 2002). Una necessità, questa, non solo per le giovani generazioni, ma per tutti: dagli adulti agli anziani, dagli insegnanti ai professionisti dei media.

### **1.2.2 La Media Education in Italia**

Non si può certo dire che il campo d’indagine su educazione e media sia supportato da uno statuto epistemologico forte e coeso, a partire dalle differenti denominazioni a livello internazionale e nazionale (Messina, 2005). Entrando in merito dell’esperienza italiana le denominazioni adottate sono state diverse: didattica dei media, didattica dell’immagine, educazione ai media, educazione ai linguaggi audiovisivi (Galliani, 1988), pedagogia della comunicazione (Galliani, 2002a); solo in tempi più recenti, agli inizi degli anni ’90, si è aggiunta anche quella di *Media Education*. Nel 1996, per volontà di un gruppo di docenti universitari, di professionisti dei *media*, di educatori (soprattutto nella scuola), nasce a Roma il MED (Associazione italiana per l’educazione ai *media* e alla comunicazione) che si costituisce come luogo ideale di collegamento e di servizio nel dialogo tra esperti e professionisti della comunicazione, insegnanti e educatori. Secondo il MED la *Media Education* è “un’attività educativa e didattica, finalizzata a sviluppare nei giovani un’informazione e una comprensione critica circa la natura e le categorie dei media, le tecniche da loro impiegate per costruire messaggi e produrre senso, i generi e i linguaggi specifici. La ME indica l’educazione con i media considerati come strumenti da utilizzare nei processi educativi generali” (Med - Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione 2018-2022 <https://www.medmediaeducation.it/cosa-e-la-media-education/> ultima consultazione 5 luglio 2022).

Successivamente in Italia e in altri paesi europei, appaiono ulteriori differenziazioni, rispecchiate dalle preposizioni adottate per unire i termini *educazione* e *media* (Galliani, 2002b, 2002d):

- Educazione *con* i media
- Educazione *ai* media
- Educazione *attraverso* i media

Queste distinzioni non sono solo un gioco linguistico, ma un chiarimento preliminare necessario per evitare di confondersi rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire nei corrispettivi ambiti. L'educazione *con* i media riguarda le opportunità di utilizzo dei media nelle pratiche di insegnamento-apprendimento e per la realizzazione di materiali didattici; l'educazione *ai* media ha come oggetto di studio i media e i loro linguaggi; l'educazione *attraverso* i media include le due accezioni precedenti nella proposta di percorsi atti a favorire l'utilizzo di dispositivi mediali nella didattica, la conoscenza critica dei linguaggi, l'espressione creativa nella dimensione della socialità (Piva *et al*, 2021). "La qualificazione pedagogica delle proposte di educazione *con* — *ai* — *attraverso* i media si fonda sull'attenzione: ai processi linguistici di rappresentazione-simbolizzazione dei testi visivi, audiovisivi, multimediali, informatici; ai processi cognitivi ed emotivi di organizzazione delle informazioni visive, audiovisive, multimediali e di costruzione sociale (offline e online) dei saperi; ai processi didattici e comunicativi di lettura-scrittura di testi visivi, audiovisivi, multimediali e di uso collegato ai media e alle tecnologie di rete" (Galliani, 2002b, p.647). Dal punto di vista pedagogico, dunque, a partire da queste tre distinzioni, fare educazione mediale oggi e per il domani significa focalizzarsi "non tanto sugli oggetti comunicativi, quanto sull'uomo stesso (quale soggetto creativo di azioni comunicative), in modo che egli sappia coesistere, convivere e adoperare le potenzialità comunicative/rappresentative dei media (Ceretti & Padula, 2016, p. 12). Secondo la definizione di Buckingham "l'educazione mediale è il processo d'insegnamento e apprendimento centrato sui media; la *media literacy* ne è il risultato – e altro non è che la conoscenza e le

competenze che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione (Buckingham, 2006, p. 22). Un risultato perseguito anche in Italia, nonostante si parli di competenze mediali, competenze digitali, media literacy, digital literacy in uno scenario concettuale che sembra un po' confuso e mutevole, soprattutto in virtù del fatto che le tecnologie stesse evolvono continuamente e ci costringono a ripensare le competenze necessarie in questo ambito. In Italia, dopo il primo quinquennio di vita dalla pubblicazione delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* che assunsero velatamente le 8 competenze chiave (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)) come "orizzonte di riferimento", vengono pubblicate le *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* nel 2018 che definiscono più precisamente il ruolo della scuola rispetto alla Media Education. In tale pubblicazione si fa riferimento alla *competenza digitale* facendola rientrare a tutti gli effetti tra gli strumenti culturali nel processo di sviluppo della cittadinanza attiva e di formazione e crescita dell'individuo. Un passo importante che stabilisce un nuovo rapporto tra media ed educazione. Il documento recita "senza queste competenze [insieme a competenze sociali e civiche, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità] non sono possibili né una corretta e proficua convivenza né un accesso consapevole e critico alle informazioni né si possiedono gli strumenti per affrontare e risolvere problemi, prendere decisioni, pianificare e progettare, intervenire sulla realtà e modificarla" (Indicazioni e nuovi scenari, 2018, pag 15). Infatti, come affermato dalla dott.ssa Maria Assunta Palermo durante il convegno "*Media education: più consapevolezza, più opportunità, più futuro!*", "l'educazione digitale non è un qualcosa che nasce semplicemente perché la tecnologia è predominante nel nostro mondo, ma perché ha un aggancio fondamentale con quelli che sono i principi che ritroviamo nell'educazione civica"; poi aggiunge "l'educazione digitale non dev'essere semplicemente una conoscenza migliore dell'uso della tecnologia tout court ma deve avere come suo substrato un pensiero critico, cioè se i nostri ragazzi non sanno argomentare, non sanno capire, conoscere un testo e interpretare e saper spiegare cosa quel testo dice, diciamo che è difficile pretendere che loro abbiano una conoscenza perfetta dell'educazione digitale. Bisogna riallineare i

campi del sapere, i saperi tradizionali devono saper dialogare con i nuovi saperi della nuova tecnologia. Questo viene messo molto in evidenza nella legge sull'educazione civica che ha una parte dedicata all'educazione digitale". Anche le Misure di attuazione per l'anno 2021 del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), messe in evidenza nella nota MIUR 722 del 12 maggio 2021 con riferimento al D.M. 147 del 30 aprile, hanno perseguito tale direzione; l'area di interesse della *Media Education* viene infatti concepita come necessaria per acquisire le competenze digitali per agire attivamente e con consapevolezza in un mondo sempre più *mediato* dalle tecnologie. Si parla di competenze digitali al plurale in quanto la competenza digitale, definita come "saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione" (CE, 962,2006), è un concetto complesso e multidimensionale che si compone di cinque domini (Ala-Mutka, 2011) (Figura 1):

- *ICT literacy* che è il dominio principale e fa riferimento alle conoscenze tecniche, all'utilizzo del computer e dei software informatici di riferimento
- *Internet o network literacy* riguarda "la capacità di operare con successo in ambienti multimediali di rete";
- *Information literacy* si riferisce alla capacità di saper reperire informazioni, organizzarle ed elaborarle utilizzando un atteggiamento critico;

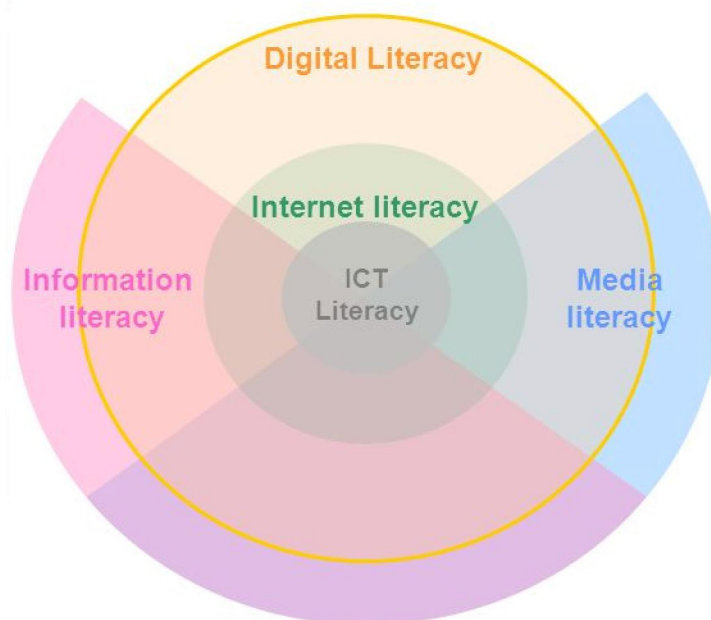


Figura 1: Domini che concorrono alla competenza digitale (Ala-Mutka, 2011, p.30)



- *Media literacy* richiama la “capacità di interpretare ed utilizzare i media e produrre con i media a beneficio personale e partecipativo”, anche in questo caso adottando un atteggiamento critico; Media Literacy riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica registrata, la carta stampata, Internet e le altre comunicazioni;
- *Digital literacy* ingloba i diversi aspetti delle altre literacy e si riferisce “all’utilizzo di strumenti digitali in modo responsabile ed efficace per le proprie attività e lo sviluppo personale, giovandosi di riti di persone. (Ivi, p.29-30)

Tra gli obiettivi espliciti indicati nel terzo capitolo del testo del MIUR, *l’information literacy* e la *digital literacy* sono indicate come obiettivi fondamentali nell’ambito della *Knowledge Society* proprio per creare una sinergia con la società e il mondo del lavoro: “è essenziale lavorare sull’alfabetizzazione informativa e digitale (*information literacy* e *digital literacy*), che mettono al centro il ruolo dell’informazione e dei dati nello sviluppo di una società interconnessa basata sulle conoscenze e l’informazione. È in questo contesto che occorre guardare alle sfide rappresentate dal rapporto fra pubblico e privato, dal rapporto tra creatività digitale e artigianato, e tra imprenditorialità digitale, manifattura e lavoro. Ed è ancora in questo contesto che va collocata l’introduzione al pensiero logico e computazionale e la familiarizzazione con gli aspetti operativi delle tecnologie informatiche. In questo paradigma, gli studenti devono essere utenti consapevoli di ambienti e strumenti digitali, ma anche produttori, creatori, progettisti” (MIUR, 2015, p. 29). Un altro modello significativo, che aiuta a



Figura 2: Modello competenze mediatiche messo appunto dal MED

comprendere le competenze mediali e pone come fine ultimo la formazione del cittadino attivo, è stato messo appunto dal MED (Figura 2). Anche in tale modello esistono quattro aspetti fondamentali che fanno riferimento a: capacità di lettura e di decodifica dei linguaggi mediali in quanto i media posseggono una loro precisa grammatica; capacità di scrittura e di produzione di media; infine, una dimensione di fruizione consapevole che sfocia in un consumo critico dei prodotti mediali, che si avvale di una comprensione profonda dei messaggi mediali (Parola & Trincherò, 2006). All'interno di un progetto curricolare, quindi, ragionare sulle dimensioni della competenza mediale significa sostanzialmente costruire comunità di pratica in cui analizzare, progettare, produrre e riflettere sull'uso corretto e attivo dei media all'interno della società (Parola, 2014). La *Media Education* accompagna lo studente alla conoscenza e all'assunzione di nuove e sempre più complesse responsabilità di relazione sociale (Candia, 2021). I media sono cultura quotidiana e fanno parte delle pratiche comunicative in famiglia, a scuola e con il gruppo di amici. (Tirota & Falconi, 2012). È fondamentale che la scuola attui percorsi didattici tramite cui lavorare su immaginari, conoscenze pregresse e nozioni scientifiche, vissuti emotivi e strumenti di analisi, pratiche di consumo e di utilizzo dei media con obiettivi trasversali. È una questione di 'costruzione del senso', possibilità di problematizzare, di dare significato a messaggi, contenuti, pratiche, immagini (*Ivi*). Occorre attuare sempre un lavoro di condivisione in cui a scuola possano incontrarsi necessità analitiche, di conoscenza e di approfondimento rispetto ai media, con un lavoro di scoperta, emersione e analisi dei vissuti. In fondo l'uso dei media attuali influisce il modo di vivere e interpretare le esperienze sociali. (Galimberti, 2009), per cui nel processo di insegnamento e apprendimento è essenziale un incrocio tra processi di alfabetizzazione, empowerment e cittadinanza (Gianatelli, 2004).

### **1.2.3 Media audiovisivi, processi cognitivi ed emozioni**

Come accennato nel paragrafo precedente, i media sono strumenti che trasmettono messaggi o testi alle persone, ma anche tra le persone, con le persone, sulle persone e per le persone. Prendiamo in considerazione in questa sede, in linea con

il progetto di tesi, i media audiovisivi: prodotti di comunicazione in cui il messaggio è costituito da suono e video. In particolare, analizziamo alcuni dei processi cognitivi che entrano in gioco nel loro uso: attenzione, memoria, strategie di pensiero, creatività ed emozioni.

Per quanto riguarda i processi di memoria, i pubblicitari hanno studiato a fondo i vari meccanismi che agiscono quando una persona si interfaccia con un medium audiovisivo, per far sì che i messaggi promozionali rimanessero impressi nella memoria degli spettatori. Tralasciando gli studi sui processi di immagazzinamento e sul deficit di recupero delle informazioni promozionali, essendo un tema vasto che richiederebbe uno spazio a sé, è interessante approfondire in questa sede lo studio sperimentale di Sundar, Kalyanaraman e Jones (2002). Questo esperimento si è basato sulla Dual Coding Theory (Paivio, 2006), la quale afferma che le differenti modalità di comunicazione che coesistono in un medium sono elaborate in due separati sottosistemi del cervello e che in particolar modo due di queste insieme vengono più facilmente ricordate rispetto ad una; lo studio ha esaminato nello specifico gli effetti delle di due modalità (testo/audio) rispetto ad una singola modalità (solo testo) sulla memoria, ipotizzando che le persone che sono state esposte ad un messaggio attraverso due modalità dovrebbero avere punteggi più alti nella memoria rispetto alle persone che sono state esposte allo stesso messaggio attraverso una sola modalità. I risultati hanno confermato l'ipotesi. Un'analisi dei dati ha rivelato che ci sono differenze significative nella memoria tra le due condizioni sperimentali. In particolar modo, i partecipanti nella condizione "testo-audio" hanno ricordato in maniera significativa molti più aspetti del messaggio rispetto a quanto hanno fatto i partecipanti nella condizione "solo testo". Si è arrivati alla conclusione che comunicare attraverso l'uso del testo scritto accompagnato dall'audio facilita non solo la comprensione del messaggio ma anche la memorizzazione in quanto il soggetto è facilitato proprio dal fatto di poter leggere/guardare immagini e contemporaneamente ascoltare suoni. (Fabio & Giannatiempo, 2004). Ciò distingue i media audiovisivi caratterizzati dalla crescente multimedialità e porta a considerare l'educazione mediale come abilità di

“pensare per immagini”, di esercitare e utilizzare il pensiero visivo, di concepire un tema o un problema “in termini visuali”. (Messina, 2005)

Il nostro pensiero si sviluppa, a seconda dei segni e delle regole che compongono i diversi linguaggi e i codici interpretativi, organizzandosi in due tipologie complementari: logico-pragmatico e narrativo (Bruner, 1991). Le due modalità si riferiscono a due diverse strutture cognitive: la prima è quella legata al pensiero razionale, che funziona tramite il ragionamento logico, lineare e sequenziale; la seconda modalità è quella del pensiero narrativo, che assume la funzione connettiva di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi interpretativi della realtà: ha una modalità di funzionamento non lineare e reticolare. I media audiovisivi, pur prevedendo entrambe le forme di pensiero, sono caratterizzati fortemente dal pensiero narrativo (Messina, 2007). La comprensione delle azioni, dei comportamenti e delle esperienze secondo la struttura del pensiero narrativo rappresenta un'operazione fondamentale che guida la mente umana a compiere processi di attribuzione di significato sviluppando il pensiero individuale in relazione a strutture collettive di senso (Petrucco & De Rossi, 2009). Di fatto si può sostenere che attraverso la narrazione è possibile attivare veri e propri processi di costruzione di nuove conoscenze e quindi di apprendimento: l'organizzazione dei contenuti in una narrazione ordinata li rende sicuramente maggiormente fruibili e facilmente utilizzabili dai destinatari finali. Infatti il processo di rielaborazione della conoscenza viene sostenuto dall'esigenza di dare alle azioni un principio organizzatore che connoti di significati comunicabili e condivisibili l'esperienza stessa; ciò attiva nei soggetti la capacità di mettere in relazione gli stati interiori con la realtà esterna, di ricollegare il passato con il presente in un'ottica di proiezione nel futuro; la narrazione attraverso media audiovisivi concorre così a rendere l'apprendimento effettivamente situato e distribuito (Mittiga, 2018). In questo quadro i media audiovisivi come risorsa per l'educazione e la formazione del cittadino risultano estremamente validi: essi si avvalgono di strumenti che promuovono una memoria più solida e sviluppano una forma di pensiero tale da consentire la realizzazione di processi riflessivi, formativi e trasformativi a livello individuale e collettivo; infatti, nonostante la narrazione sia un processo personale e

soggettivo del pensiero, essa ingloba e rispecchia inevitabilmente la cultura del gruppo o della comunità in cui si esplica, divenendo così un modo universale e generale di organizzare e dare senso all'esperienza (Ivi, 2018). Questo aspetto è ben sottolineato dagli studi con orientamento socioculturale, il cui padre può essere considerato Vygotskij; secondo questo orientamento la mente non è mai isolata nei processi di apprendimento, ma funziona nel mondo e con il mondo e le modalità con cui costruisce conoscenza sono influenzate dagli incontri con gli altri, dalle esperienze e dai contesti in cui ci si trova a interagire (Vygotskij, 1980).

Uno degli elementi che assume una funzione fondamentale nel processo di trasmissione di conoscenze attraverso la narrazione è senz'altro l'aspetto emozionale. La ricezione di un testo comincia con l'identificazione della struttura sintattica del testo stesso e prosegue in una seconda fase con i processi emotivi, identificativi e partecipativi attivati dalla fruizione del testo (Messina, 2007). Esiste quindi un'interconnessione tra sistema cognitivo ed emotivo, che si estende inevitabilmente al sistema mediatico (Mittiga, 2018). Si parla di *temperatura emotiva* quando ci si riferisce al grado di coinvolgimento emotivo che si può ottenere attraverso i linguaggi, la prossemica, la mimica, la gestualità. Secondo gli studi di Richard Restak (2004), un neurologo che ha studiato il ruolo delle reti neuronali nei processi di apprendimento, la narrazione modificherebbe la struttura del cervello tanto quanto l'esperienza personale. Un'affermazione sostenuta anche dall'ipotesi che il comportamento dei cosiddetti neuroni specchio dedicati al riconoscimento delle emozioni degli altri spieghi perché le storie possano essere vissute emozionalmente e avere un senso per ciascuno di noi: proprio perché tali emozioni innescano un processo di identificazione con i personaggi che vivono determinate esperienze emotive (Mittiga, 2018). Quindi non solo gli avvenimenti e le situazioni che viviamo ci fanno provare una determinata emozione e fanno sì che ci comportiamo in un certo modo, ma anche i soli pensieri che abbiamo di quella situazione provocano l'emozione in noi. Perciò i vissuti emotivi quando si guarda un prodotto audiovisivo potrebbero influenzare i comportamenti e anche le cognizioni. Così come un cambiamento cognitivo dovuto all'influenza dei media potrebbe influenzare i comportamenti e le emozioni.

Pertanto, a partire da un'alfabetizzazione mediale, è possibile agire in uno spazio culturale e sociale al fine di mettere in moto un processo insieme percettivo e affettivo di partecipazione attiva (Metz, 1972); essere fruitori o co-autori di prodotti audiovisivi permette di analizzare, leggere e sperimentare molteplici linguaggi dando senso e significato ai contenuti, scoprendo spontaneamente le proprie risorse creative, la propria immaginazione e la propria fantasia. Un'analisi che viene quasi spontanea da tracciare visto che il racconto si presta tanto ad essere analizzato perché è in qualche maniera un oggetto reale che anche il fruitore più sprovvisto e competente è in grado di riconoscere (*Ivi*).

## 2. QUADRO METODOLOGICO DELLA RICERCA

### 2.1 MOTIVAZIONE ALLA RICERCA, DOMANDA DI RICERCA E IPOTESI

#### OPERATIVE

L'ecosistema marino è una fonte inesauribile di risorse a più livelli: mediche, economiche, sociali e politiche. Da sempre il mare permette all'uomo di nutrirsi, di lavorare e di commerciare. È un ambiente pieno di vita, abitato da mammiferi, pesci, alghe, molluschi e molto altro. Ad oggi però, come dichiarato dal segretario delle Organizzazioni delle Nazioni Unite alla chiusura della conferenza dell'Onu sugli oceani tenuta a Lisbona (2022), stiamo vivendo una situazione di emergenza in cui la salute e il benessere di questo prezioso ecosistema è sempre più compresa (Bongioanni, 2022). Come sottolineato nel primo capitolo la causa va ricondotta alle intense attività umane che recano gravi danni, alcuni irreversibili. Tra queste vi sono: il riscaldamento globale che provoca alterazioni alle strutture chimiche del mare e di molti processi oceanici, mettendo a rischio numerose specie di fauna marittima che non riescono ad adattarsi alle temperature più alte e le popolazioni delle località costiere; l'uso di molti pesticidi e fertilizzanti chimici nell'agricoltura che confluiscono nelle acque provocando riduzione di ossigeno e la morte di piante e molluschi; lo scarico liquami e altri fluidi nei mari da parte di fabbriche e industrie, a cui si aggiungono gli sversamenti accidentali di petrolio che hanno conseguenze sull'ambiente per decenni; la pesca intensiva in cui il 31,4 % delle riserve i pesci vengono pescati al massimo delle capacità ammesse o pescate in eccesso aumentando il rischio di estinzione di molte specie; e infine, tra le massime responsabilità, l'inquinamento di plastica (NATIONAL GEOGRAPHIC <https://www.nationalgeographic.it/ambiente/le-attivita-umane-stanno-mettendo-a-rischio-la-salute-dei-mari-del-mondo-minacce-e-soluzioni> ultima consultazione: 6 agosto 2022). I nostri oceani, quindi, stanno affrontando sfide senza precedenti in termini di clima e ambiente; pertanto, è fondamentale adottare misure decisive e tempestive di sensibilizzazione nei confronti dei problemi del mare fin dalla tenera età.

Come ricercatrice ritengo importante ampliare le conoscenze e le competenze di future insegnanti in merito all'ambiente marino, per promuovere l'insegnamento alle

generazioni che verranno di una prospettiva a favore di un futuro sostenibile. Non si tratta di auspicare solo a conoscenze di tipo cognitivo, ma anche a conoscenze di tipo affettivo.

Nello specifico il seguente lavoro di tesi ha indagato se la produzione di un cortometraggio sulla propria “marina del cuore” avvicinasse future docenti all’Ocean Literacy, favorendo l’inclusione di quest’ultima nei futuri curricula di geografia.

La domanda di ricerca scelta è stata: “La creazione di un cortometraggio sulla propria “marina del cuore” incoraggia l’inclusione dell’Ocean Literacy nel curriculum di geografia?”.

La ricerca ha perseguito diversi obiettivi scaturiti dalle seguenti ipotesi:

- Attraverso un percorso interdisciplinare tra i corsi di Fondamenti e Didattica di geografia e Educazione artistica e educazione Mediale è possibile introdurre in maniera efficace il tema dell’Ocean Literacy;
- La creazione di un cortometraggio sulla propria “marina del cuore” favorisce la proposta e l’ideazione di progetti interdisciplinari alla Scuola dell’Infanzia e alla Scuola primaria a partire dall’uso di materiale audiovisivo per sviluppare la cittadinanza oceanica.
- La creazione di un cortometraggio sulla propria “marina del cuore” migliora le competenze digitali di future insegnanti;

Per rispondere a questi quesiti è stato realizzato il progetto “Place-Based Education for Ocean Literacy”, nato dalla collaborazione tra il team Bicocca facente parte del gruppo di ricerca PRIN Greening the Visual: an Environmental Atlas of Italian Landscapes e l’Università degli Studi di Padova. I soggetti coinvolti sono stati gli studenti e le studentesse del IV anno di Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli studi di Padova. Ad essi è stato chiesto, a partire dall’esplorazione cinestetica multisensoriale nella Laguna di Venezia svolta in barca a vela, di produrre dei corti che rappresentassero il loro rapporto con gli spazi marini. Il progetto può essere considerato come una proposta dell’educazione geografica che tenta di costruire una



struttura di dialogo tra *Ocean Literacy* e *Media Education*: esso esplicita l'intenzionalità di promuovere "un'alfabetizzazione" all'oceano, riflette sul potere formativo di uno medium audiovisivo, quale il cortometraggio, ed enfatizza l'importanza di sviluppare competenze sociali e civiche in termini di cittadinanza oceanica.

## **2.2 TIPOLOGIA DI RICERCA: LO STUDIO DI CASO**

La seguente tesi si è avvalsa dello studio di caso come metodologia di ricerca. Si tratta di "una strategia d'indagine che si rifà sulla raccolta, confronto e osservazione rigorosa e controllata di dati e informazioni riferiti ad un caso (una persona, un gruppo, una classe, un'istituzione) e sulla stesura del suo rapporto e presentazione." (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.200). Caratteristica principale di tale metodo "è quella di non prevedere a priori generalizzazioni statistiche per i risultati che verranno prodotti", ma si parla piuttosto di "trasferibilità dei risultati se le conclusioni ottenute possono essere applicate ad altri casi i cui presupposti di partenza sono analoghi a quelli del caso studiato" (Trincherò, 2002, p. 83). In questo lavoro di ricerca lo studio di caso è multiplo e vuole studiare il fenomeno in maniera generalizzata, analizzando le diverse sottounità prese in considerazione "per comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 26).

Seguendo le indicazioni di Stenhouse (1985) si possono individuare quattro tipologie diverse di studi di caso:

- *Studio di caso etnografico*
- *Studio di caso nella ricerca-azione*
- *Studio di caso valutativo*
- *Studio di caso educativo*

Proprio per l'obiettivo principale di migliorare e rinforzare la comprensione di un'azione educativa lo studio di caso in questione è valutativo e descrive in profondità gli esiti ottenuti. Inoltre, si interroga sui cambiamenti nei comportamenti e negli

atteggiamenti dei soggetti coinvolti analizzando tutte le variabili che si intersecano con il contesto.

L'indagine ha rispettato alcune regole (Felisatti & Mazzucco, 2013) per mantenere affidabilità e obiettività:

- Conoscere le problematiche teoriche dell'oggetto di studio;
- Porre buone domande (prima e dopo la raccolta dati) e interpretare le risposte;
- Essere un buon ascoltatore astenuto da pregiudizi;
- Essere flessibile ad accogliere nuovi dati inattesi e inaspettati;
- Rimanere obiettivo di fronte ai dati raccolti e riflettere sugli esiti.

In una prospettiva interdisciplinare, il caso della ricerca si basa sui risultati ottenuti dall'alfabetizzazione al mare delle studentesse e degli studenti frequentanti il quarto anno di Scienze della Formazione Primaria attraverso la manipolazione e la produzione di materiale audiovisivo.

## **2.3 GLI STRUMENTI DI RICERCA**

Lo studio di caso è un metodo rigoroso di ricerca idiografica che fa ricorso a strumenti di natura sia quantitativa sia qualitativa. Gli strumenti di ricerca privilegiati sono stati: la documentazione, l'osservazione diretta e partecipante delle attività svolte, il questionario rivolto alle studentesse e agli studenti frequentanti i corsi universitari protagonisti del progetto, la visione dei cortometraggi prodotti e l'analisi della valutazione tra pari di quest'ultimi tramite il nuovo strumento di valutazione FeedbackFruit.

### **2.3.1 La documentazione**

In primo luogo, la documentazione ha previsto la lettura e l'analisi delle pagine sugli insegnamenti dei corsi di Fondamenti e didattica della geografia e di Educazione

artistica e Educazione mediale attivate nella piattaforma Moodle Scienze Umane<sup>5</sup>. Ciò ha permesso di conoscere l'organizzazione degli insegnamenti, gli obiettivi perseguiti, le conoscenze e le competenze attese e le modalità d'insegnamento attuate. Le pagine sono suddivise in nove sezioni: principali informazioni sull'insegnamento, docenti, dettaglio credito formativi, organizzazione dell'insegnamento, calendario, commissione d'esame, syllabus, didattica innovativa e obiettivi Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Il corso di *Educazione artistica ed Educazione mediale* è svolto dal professore Manlio Celso Piva, esperto ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FiSPPA) dell'Università degli Studi di Padova

La parte del corso riferita all'Educazione Mediale si pone come obiettivo l'acquisizione di conoscenze di psicopedagogia dei media e relative al linguaggio audiovisivo e multimediale per la progettazione di laboratori didattici per la scuola dell'infanzia e primaria. È un corso che prevede diversi format d'insegnamento: dalla lezione frontale con l'uso di chiare e precise slide alla costruzione di laboratori attivi. Esso prevede una didattica innovativa basata su lavori cooperativi, discussioni, simulazioni di contesti reali, valutazione e confronto tra pari e costante integrazione di diversi strumenti tecnologici.

Il corso di *Fondamenti e Didattica della geografia* è tenuto dalla professoressa Lorena Rocca, stimata ricercatrice del dipartimento di Scienze Storiche geografiche e dell'antichità (DISSGea). Le sue ricerche hanno previsto due linee d'indagine: il valore dei luoghi attraverso le narrazioni prevalentemente sonore e il rapporto tra la geografia e Nuove Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione (NTIC), sia come scaffolding per la didattica sia come strumento per la partecipazione dei soggetti ad attività orientate alla sostenibilità locale. Gli obiettivi formativi del corso sono:

- Applicare i concetti appresi nel corso di geografia alla prassi didattica.
- Conoscere gli strumenti della mediazione didattica per la didattica della geografia.

---

<sup>5</sup> <https://elearning.unipd.it/scienzeumane/> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

- Acquisire strumenti per la progettazione di percorsi didattici per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.
- Conoscere il concetto di sviluppo sostenibile e l'interconnessione con la geografia della complessità.
- Conoscere tecniche e metodi di rappresentazione del territorio.

Anche questo è un corso che prevede modalità di insegnamento innovative e attive: lezioni partecipate, discussioni, lavori a gruppi, escursione sul campo. Il progetto "Place-based education for Ocean Literacy" è risultato promotore delle diverse metodologie di entrambi i corsi.

In secondo luogo, è stato letto e analizzato il sito<sup>6</sup> dedicato al GREAM (Gruppo Di ricerca sull'Educazione Ambientale Marina), un gruppo di ricerca che indaga le modalità di trasmissione e di apprendimento dell'educazione ambientale e dell'educazione alla cittadinanza riferite all'ambiente marino. Il sito è risultato rilevante per conoscere e confrontare numerosi progetti con l'obiettivo di diffondere l'Ocean Literacy e promuovere la cittadinanza oceanica in tutti i gradi scolastici. Alcuni membri del gruppo di ricerca hanno collaborato al progetto "Place-based education for Ocean Literacy".

### **2.3.2 L'osservazione diretta e partecipata**

L'osservazione partecipante è una modalità di osservazione durante la quale chi osserva assume anche un ruolo attivo all'interno dell'evento in esame (Felisatti & Mazzucco, 2013). Nel presente lavoro di ricerca, tale strumento ha permesso di esplorare, controllare e soprattutto conoscere la realtà circostante. Durante l'osservazione delle attività realizzate nel progetto, articolate in format diversi a seconda delle esigenze apprenditive, i dati sono stati registrati attraverso tecnologie come fotografie, video registratori e poi trascritti a computer. Le informazioni principali sono state annotate in forma narrativa in diari di bordo non strutturati. Al fine di adottare un'osservazione il più neutra e oggettiva possibile, le informazioni raccolte

---

<sup>6</sup> <http://gream.it> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

sono state confrontate con Camilla Meneghin, laureanda che ha seguito lo stesso progetto di ricerca dal punto di vista geografico. Ogni raccolta di dati ha previsto cura e attenzione alle informazioni di carattere contestuale e temporale, cioè ha previsto l'annotazione di quando si è svolta la lezione, la sequenza dei fatti, il luogo in cui sono stati osservati e i soggetti interagenti.

### **2.3.3 Il questionario**

Il terzo strumento di ricerca utilizzato è stato il questionario (Allegato 1), somministrato alle studentesse e agli studenti *ex ante* ed *ex post* lo svolgimento dei corsi di laurea. Esso ha permesso di raccogliere informazioni sulle tematiche di ricerca, indagando il cambiamento delle competenze e degli atteggiamenti dei soggetti coinvolti tra prima dell'inizio del progetto e dopo. Il questionario si è articolato in domande chiuse suddivise in otto sezioni. Le domande chiuse si sono suddivise in domande a risposta singola, a risposta multipla e con risposta da ordinare secondo la preferenza. Quest'ultime sono state utilizzate per misurare gli atteggiamenti degli studenti in base a una *scala autoancorante*, che tratta variabili cardinali sulla quale è possibile fare molte operazioni di tipo aritmetico. Si tratta di scale che utilizzano linee continue con etichette solo agli estremi che corrispondono a due opinioni opposte (Felisatti & Mazzucco, 2013). La somministrazione del questionario è avvenuta tramite l'applicazione web Moduli Google e ha ricevuto un'alta partecipazione in tempi abbastanza rapidi e ravvicinati.

### **2.3.4 I cortometraggi**

Un altro strumento di ricerca è stato l'artefatto prodotto dagli studenti e dalle studentesse frequentanti i corsi universitari: il cortometraggio sulla propria "marina del cuore". Ogni cortometraggio è stato consegnato alla fine del percorso insieme a una scheda di presentazione con i dati generali relativi agli autori, al titolo, alla trama e alla tecnica utilizzata. La visione dei corti ha permesso di raccogliere una parte degli esiti del presente studio di caso.

### 2.3.5 La valutazione tra pari

L'ultimo strumento d'indagine utilizzato è stato il processo di valutazione tra pari realizzato tramite la piattaforma FeedbackFruit<sup>7</sup>, che ha permesso una raccolta di dati quantitativi e qualitativi. Esso si è realizzato secondo un meccanismo per cui ogni alunno ha assegnato un punteggio da 1 a 10 al lavoro di un altro studente e alcuni commenti critici a supporto del miglioramento del prodotto realizzato. Ne è risultato un processo all'interno di una prospettiva di valutazione *per* l'apprendimento basata su feedback formativi. Questa modalità ha promosso un ambiente dialogico, aperto al confronto e al sostegno reciproco (Restiglian & Grion, 2019). Il *feedback* è uno strumento particolarmente efficace per potenziare l'apprendimento (Ferro Allodola, 2020), "in quanto sviluppa *learners* capaci di autoregolarsi" (Ivi, p. 380) e di intensificare autonomamente le proprie modalità di apprendimento. Esso può essere definito come un "dispositivo" che permette di riconoscere, da parte dell'allievo, il successo della propria performance, oppure l'errore, e quindi di "riprendere" correttamente il proprio percorso di apprendimento verso l'obiettivo prefissato (Restiglian & Grion, 2019). Attraverso la stessa piattaforma gli studenti e le studentesse si sono autovalutati e hanno ricevuto anche le valutazioni dei professori Rocca e Piva.

### 2.4 LE FASI DELLA RICERCA

Le fasi della ricerca in Coggi & Ricchiardi (2005, p. 76) sono cinque:

1. La definizione dello scopo della ricerca
2. La selezione e la negoziazione dell'accesso al caso;
3. Il lavoro sul campo;
4. L'organizzazione delle registrazioni;
5. La stesura del resoconto e il back-talk.

---

<sup>7</sup> <https://feedbackfruits.com> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

Le fasi riportate sono a loro volta composte da sottofasi operative che hanno guidato il lavoro di ricerca, che ha avuto luogo nel periodo compreso tra novembre 2021 e agosto 2022. Tra novembre 2021 e gennaio 2022 sono stati svolti i primi due momenti, in quanto è stato definito lo scopo della ricerca, la sua domanda e le sue ipotesi operative; è stata avviata la negoziazione dell'accesso al caso attraverso la presa di contatto delle figure coinvolte nel progetto, con le quali sono stati condivisi gli obiettivi perseguiti, l'organizzazione delle attività e gli strumenti da utilizzare. Tra marzo e giugno 2021 si è svolto il lavoro sul campo con la raccolta dei dati attraverso il questionario e l'osservazione partecipata e diretta alle attività. I mesi di giugno, luglio e agosto 2021 sono stati impiegati per il quarto e quinto momento dello studio di caso: l'organizzazione, la riduzione, la codifica e la triangolazione delle informazioni e dei dati raccolti; infine, è stata svolta la stesura finale e la restituzione degli esiti.

### 3. IL DISEGNO DI RICERCA

Nel seguente capitolo si affronta passo dopo passo ogni attività realizzata nel progetto “Place-Based Education for Ocean Literacy”, descrivendo in sintesi i contenuti e le metodologie sottese. Tale cronistoria rappresenta la testimonianza di quale sia la ricchezza di competenze e professionalità che un rapporto di collaborazione fra diverse figure può raggiungere e di come l’Università possa farsi promotrice di azioni formative innovative.

Nella tabella di seguito sono riportate in sintesi le attività (Tabella 1):

| Tempi       | Ambiente di apprendimento    | Contenuti   | Metodologie  | Attività  |
|-------------|------------------------------|---|--|---|
| Marzo (2h)  | Aula-<br>piattaforma<br>zoom | Lancio del<br>compito<br>autentico e<br>attività online     | Discussione<br>collettiva  | Incontro con<br>Francesca<br>Santoro              |
| Marzo (2h)  | Aula-<br>piattaforma<br>zoom | Cittadinanza<br>oceanica e<br>validità dei<br>cortometraggi | Presentazione<br>attraverso<br>PowerPoint e<br>discussione<br>collettiva | Incontro con<br>Enrico Squarcina<br>ed Erica Neri |
| Aprile (2h) | Aula-<br>piattaforma<br>zoom | Scoperta ed<br>esplorazione<br>della laguna di<br>Venezia   | Presentazione<br>attraverso<br>PowerPoint e<br>discussione<br>collettiva | Incontro con<br>Aldino Bondesan                   |
| Aprile (2h) | Aula-<br>piattaforma<br>zoom | L’ambiente<br>acustico marino<br>e le sue                   | Presentazione<br>attraverso<br>PowerPoint e                              | Incontro con<br>Gianni Pavan                      |



|  |   |   |  |                                      |
|--|---|---|--|--------------------------------------|
|  |   | componenti:<br>geofonia,<br>biofonia e<br>antrofonia  | discussione<br>collettiva                                  |                                      |
| Aprile   | /   | Visione e analisi<br>di cortometraggi<br>sul mare   | Laboratorio  | Analisi<br>cortometraggi             |
| Aprile   | Porto di<br>Chioggia-<br>Laguna di<br>Venezia | Esplorazione<br>della laguna di<br>Venezia in barca<br>a vela   | Uscita nel<br>campo  | Progetto<br>“Mariniamo la<br>scuola” |
| Maggio   | Aula-<br>piattaforma<br>zoom                  | Presentazione<br>film <i>Elegia<br/>Marina</i> e<br>consigli sulla<br>realizzazione del<br>compito<br>autentico | Discussione<br>collettiva                                  | Incontro con Sara<br>Maino           |
| Da maggio<br>fino alla fine<br>del<br>semestre | /   | Ideazione e<br>montaggio del<br>cortometraggio  | Laboratorio  | Produzione<br>cortometraggio         |
| Giugno   | /   | Autovalutazione<br>e valutazione tra<br>pari  | Piattaforma<br>FeedbackFruit<br>su Moodle<br>scienze umane | Valutazione                          |

Tabella 1: Sintesi delle attività

### 3.1 IL LANCIO DEL “COMPITO AUTENTICO” E DELLE ATTIVITÀ ONLINE

Nel primo incontro del progetto, avvenuto agli inizi del mese di marzo, gli studenti e le studentesse hanno conosciuto Francesca Santoro, Specialista di Programma della Commissione Oceanografica Intergovernativa dell'UNESCO (Figura 3). Francesca è un'esperta delle problematiche che riguardano l'oceano e investe le sue risorse per favorire l'alfabetizzazione oceanica, che come già sottolineato in precedenza, non implica solo aumentare la consapevolezza sullo stato dell'oceano, ma anche fornire strumenti e svariati



Figura 3: Francesca Santoro, Specialista di Programma della Commissione Oceanografica Intergovernativa dell'UNESCO

approcci per trasformare le conoscenze in azioni concrete. Azioni concrete differenti a seconda dei destinatari, dai giornalisti che possono trasformare il sapere in una comunicazione efficace basata sul dato scientifico, agli imprenditori che possono decidere di modificare i loro processi produttivi per avere un impatto minore sull'Oceano. L'incontro, come da disposizioni universitarie, è avvenuto in duplice modalità: in presenza e online tramite la piattaforma zoom. Dopo aver introdotto il proprio ruolo e aver spiegato in breve la storia della Commissione Intergovernativa dell'UNESCO, ha espresso l'importanza dell'Ocean Literacy a livello nazionale e Internazionale e ha spiegato il programma d'azione dell'Agenda2030 con particolare riferimento all'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 14 e ai suoi scopi. Inoltre, ha esplicitato i 7 Principi essenziali dell'Ocean Literacy ponendo l'attenzione sul fatto che questi non rappresentano dei contenuti che rientrano nelle discipline scientifiche tradizionali, ma supportano piuttosto un focus sulla scienza integrata. Francesca gli ha definiti come “l'ABC” della scienza del mare perché rappresentano tutto ciò che noi dovremmo

sapere su di esso. Ella si è focalizzata sulla spiegazione del primo principio sottolineando l'importanza di usare il termine *oceano* al singolare perché nonostante si parli distinguendo l'Oceano Atlantico dall'Oceano Pacifico e dall'Oceano Indiano, essi sono tutti interconnessi in un unico grande oceano. Ha poi aggiunto che gli altri principi raccontano l'importanza del ruolo dell'oceano nella Terra, delle strette relazioni con l'uomo e degli spazi ancora inesplorati. Infatti, Francesca ha sottolineato che al giorno d'oggi non più del 20% dell'Oceano è stato mappato e solo recentemente, l'UNESCO, nel corso del *One ocean summit*, organizzato nella città di Brest, dal 9 all'11 febbraio 2022, si è posto come obiettivo mappare almeno l'80% dei fondali oceanici entro il 2030. Iniziativa supportata dalle ultime innovazioni tecnologiche che porteranno a sviluppare un monitoraggio a livello globale. Esplorare le profondità dell'oceano risulta essenziale per comprendere la posizione delle faglie oceaniche, il funzionamento delle correnti e delle maree e le modalità di trasporto dei sedimenti. I dati aiuteranno a proteggere sia gli esseri umani sia le specie marine perché consentiranno di anticipare terremoti e tsunami, identificare i siti naturali che devono essere salvaguardati, quantificare le risorse ittiche, garantire una risposta più efficace in caso di catastrofi ambientali come le fuoriuscite di petrolio. Saranno dati che avranno un ruolo importante nella valutazione degli effetti futuri dei cambiamenti climatici, dall'aumento delle temperature all'innalzamento del livello dei mari (Scuri, 2022).

Durante l'incontro, Francesca si è fatta promotrice del lancio del compito autentico del progetto, che si è posto come interfaccia tra l'Ocean Literacy e il mondo accademico. Nella situazione problema presentata, gli studenti e le studentesse del IV anno di Scienze della Formazione Primaria sono stati chiamati a investire i panni di registi e produrre un cortometraggio sulla propria "marina del cuore" per promuovere senso di attaccamento ai luoghi. Le motivazioni alla base della progettazione di un compito autentico riportano alla scelta di privilegiare forme di apprendimento significativo, dal carattere interattivo e laboratoriale in cui l'allievo abbia la possibilità di *agire* e mettere in pratica le competenze acquisite. La ricerca su come funziona la mente quando apprende ha evidenziato che «la stragrande maggioranza delle informazioni che un soggetto riceve è destinata a decadere, in quanto la memoria di

lavoro è “un collo di bottiglia”, con una capienza assai limitata; per questo è basilare eliminare le informazioni superflue e mettere l’allievo in condizione di selezionare le informazioni rilevanti». (Calvani, 2011). Il compito autentico è un’attività fondata su un processo attivo di organizzazione, di selezione e di costruzione di collegamenti tra informazioni, fatti, emozioni e sensazioni. È una simulazione di situazioni-problema simili alla vita reale, nelle quali gli studenti sperimentano e fanno scoperta personale del sapere (Grion, Acquario & Restiglian, 2017). Nel compito autentico proposto, l’elemento centrale diventa la formazione per competenza, costituita dalla possibilità di generare azioni significative ed utili da applicare nel contesto di vita reale. Obiettivo perfettamente in linea con l’Ocean Literacy, che auspica a trasmettere un sapere che “prende vita” nel rapporto con la realtà. Infatti, Francesca, quando ha rivelato la situazione sfidante del progetto, ha sottolineato l’importanza di mettere al centro chi apprende e di lavorare sulle competenze piuttosto che sulla mera conoscenza, per capire l’importanza dell’oceano per il nostro Pianeta e in che modo si può agire per tutelarlo.

La reazione delle studentesse e degli studenti al lancio del compito autentico è stata una combinazione di sorpresa, curiosità, meraviglia e spavento. Fin dall’inizio si è percepita la presa di coscienza dell’importanza del progetto che stava per prendere avvio. Le studentesse e gli studenti hanno compreso la complementarità dei due corsi disciplinari, caratteristica che ben si sposa con la natura interdisciplinare delle scienze oceaniche. Dagli sguardi un po’ nascosti dalle mascherine e dagli interventi si è intuito come gli studenti e le studentesse, grazie a questo incontro, si sono sentiti parte di un processo decisionale partecipativo attraverso cui contribuire per cambiare il modo in cui la nostra società interagisce con l’oceano e per sviluppare modelli d’azione sempre più sostenibili.

Nella stessa lezione è stata introdotta l’attività denominata “Mappamare”, ossia un brainstorming online attraverso la piattaforma di collaborazione visiva Miro<sup>8</sup>. Inizialmente, la mappa si è presentata con un post centrale nominato “MARE” dai cui dipartivano sei sezioni suddivise per tipologia di linguaggio: cartografico, narrativo,

---

<sup>8</sup> <https://miro.com/it/login/> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

sonoro, nautico, audiovisivo, iconico. Successivamente, con il proseguimento delle lezioni la mappa si è ampliata ed è diventata un raccoglitore di idee, esperienze, concezioni, suggestioni e narrazioni di diverso genere legate all'ambiente marittimo. Ogni studente aveva libero accesso in ogni momento e poteva modificare la struttura della mappa a proprio piacimento. Per ogni post vi era la possibilità di inserire brevi commenti (Vedi elementi in giallo nella figura 4) per motivare la propria scelta o per fornire maggiori informazioni. Nella mappa si possono trovare numerosi titoli di opere letterarie, albi illustrati, poesie, film e canzoni, immagini di opere scultoree, podcast, suoni, opere pittoriche e numerosi post di pensieri, racconti e ricordi collegati al mare. Ne è risultata un'attività espressiva e collaborativa che ha permesso di creare uno strumento utile e spendibile da tutti coloro che si avvicinano a trattare tematiche sul mare.

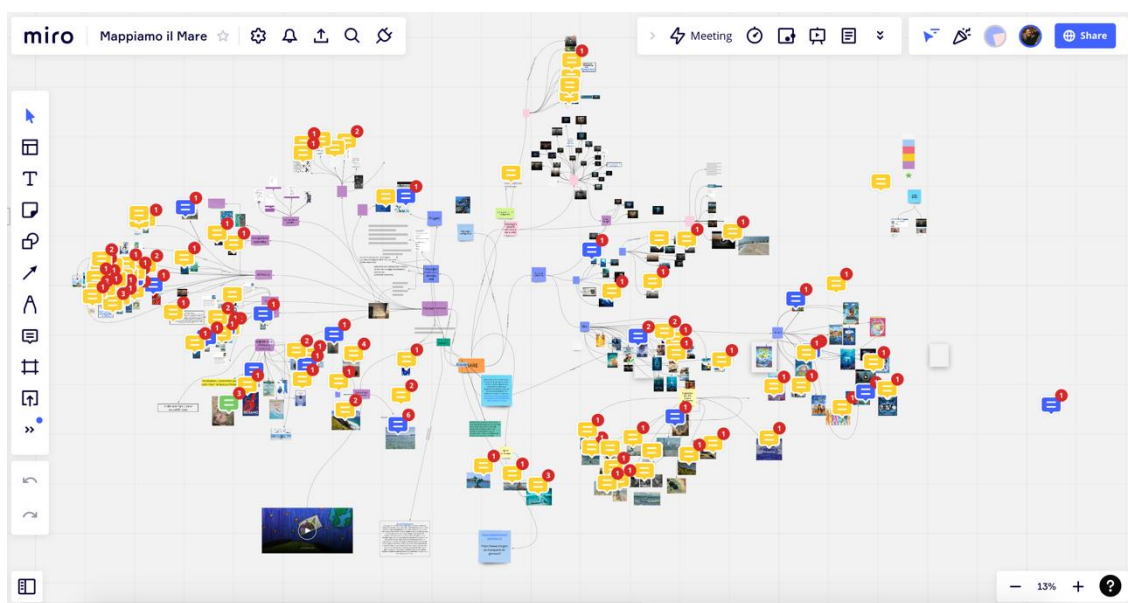


Figura 4: La mappa "Mappiamo il mare" su Miro

A supporto di tale strumento, per favorire una conoscenza reciproca tra le studentesse e gli studenti coinvolte nel progetto, è stato aperto un padlet nominato "Il mio mare del cuore"<sup>9</sup>. Il padlet è una "bacheca virtuale" sulla quale è possibile caricare qualsiasi tipo di file: immagini, video, audio, links etc. Esso è uno strumento didattico dai diversi usi che consente a un numero infinito di utenti di interagire per realizzare un prodotto collaborativo in modo semplice e veloce. Nel caso del progetto "Place-based

<sup>9</sup> <https://padlet.com/silviastocco96/64rx5657pw223lov> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

education for Ocean Literacy” il padlet è stato usato per realizzare una cartina geografica in cui poter inserire i punti presso cui si trovava il mare del proprio cuore, motivando la scelta con una foto e una breve descrizione.

Come si può notare dall'immagine sottostante (Figura 5) i punti si stagliano in tutta la penisola italiana, annoverando tutti e sei i sottobacini del Mar Mediterraneo che bagnano l'Italia: il Mar Adriatico, il Mar Tirreno, il Mar Ionio, il Mar di Sardegna, il Mar di Sicilia e il Mar Ligure. Alcuni post raccontano di tempi lontani, ripercorrendo

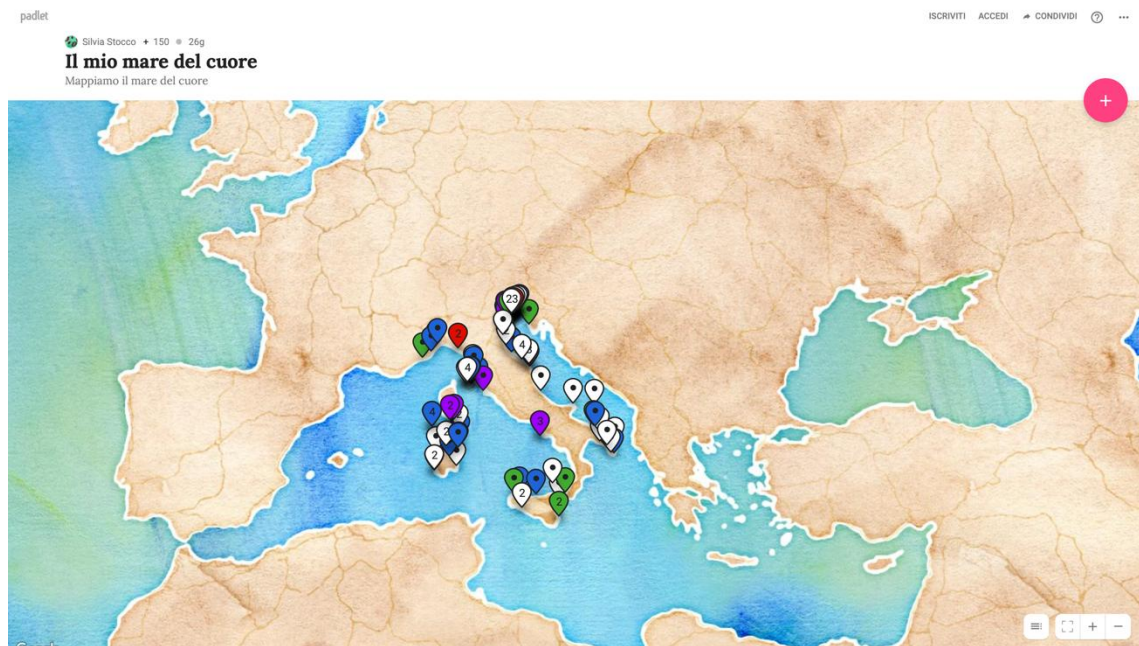


Figura 5: Il padlet "Il mio mare nel cuore"

brevemente i ricordi delle vacanze d'infanzia, i giochi, le nuotate in compagnia e le tante risate insieme alla famiglia. Altri sono legati a persone incontrate nei viaggi e a legami che si sono instaurati vivendo importanti esperienze in paesaggi unici e indimenticabili. Altri ancora sono mari legati alla propria casa e alla regione d'origine ed esprimono calore e amore per le proprie tradizioni e le persone care. Si è rivelata essere un'attività intima e coinvolgente in cui le studentesse si sono fidate reciprocamente e leggendosi si sono conosciute un poco di più. In fin dei conti parlare del proprio mare del cuore è come fare un tuffo nelle acque delle emozioni più profonde.

Alla fine del primo incontro è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di ideare dei loghi che rappresentassero il progetto. La scadenza di quest'attività è stata protratta fino al 31 marzo 2022. Successivamente, è iniziata la fase del voto ed è stato

aperto sulla mappa di Miro una casella di votazione per scegliere il logo che più rispecchiasse lo spirito del lavoro. Il logo che ha vinto il sondaggio è stato il seguente (Figura 6):



Figura 6: Il logo del progetto "Place-Based Education for Ocean Literacy"

### 3.2 L'INCONTRO CON ENRICO SQUARCINA E ERICA NERI

Il secondo incontro del progetto ha visto ospiti a lezione il professore Enrico Squarcina e la ricercatrice Erica Neri, che come riportato nel secondo capitolo fanno parte entrambi del GREAM. Enrico Squarcina è professore ordinario presso l'Università degli studi Milano-Bicocca ed è autore di noti libri come "L'ultimo spazio di libertà. Un approccio umanistico e culturale della geografia del mare" (2015, Angelo Guerini e Associati srl) e "Diventare grandi come il mare" (2018, Angelo Guerini e Associati srl). Erica Neri è dottore di ricerca presso la stessa università, nel dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa".

La presentazione di Squarcina si è focalizzata sul significato di *cittadinanza oceanica* a partire dal racconto della storia di territorializzazione del mare, ossia del controllo politico-economico da parte dell'essere umano dello spazio marittimo. Evento che si può far risalire agli esordi dell'umanizzazione delle coste e della navigazione.

Durante il suo intervento Squarcina ha spiegato che per comprendere il diritto del mare è rilevante esaminare gli atteggiamenti storicamente manifestati dagli Stati all'inizio dell'età moderna. Egli ha rivelato che inizialmente il principio-guida nel diritto marittimo era la "teoria del dominio dei mari", in base alla quale le maggiori potenze marittime estendevano la propria sovranità sulle acque in virtù della superiorità delle loro forze navali. Questo principio finì per sancire il monopolio del mare prima a zone ristrette, poi via via ad aree sempre più consistenti. Con la comparsa della potenza olandese tale principio cominciò ad essere messo in discussione e il mare iniziò ad essere considerato uno spazio di libertà aperto a tutti i navigatori di tutti i paesi. Tale disposizione venne sancita per la prima volta da Ugo Grozio nel suo libro *Mare liberum* pubblicato nel 1609. Dieci anni più tardi l'inglese Jonh Selden formulò l'opera *Mare clausum seu Dominium Maris in* cui si contrapponeva a questa concezione. La controversia tra i due principi durò per alcuni secoli e la comunità internazionale solo nel XX secolo iniziò a regolamentare sistematicamente tutti gli aspetti attinenti alla definizione, lo sfruttamento, la tutela e la conservazione degli ambienti marini e a convocare le Conferenze per sancire il diritto del mare. Quest'ultime rimasero però carta bianca fino al 1970 quando una risoluzione dell'ONU tentò di frenare l'accaparramento del mare da parte degli Stati dichiarando che il fondo dei mari costituisce il patrimonio comune dell'Umanità. Data significativa perché, come ripetuto più volte dal professor Squarcina, affermare che una parte di superficie terrestre è patrimonio dell'intera umanità, significa non solo che ogni Stato, in modo indiviso, ha diritto di utilizzare di questo spazio, anche gli Stati continentali, ma anche che ogni individuo, in quanto appartenente alla comunità umana e al di là della sua appartenenza ad uno stato, ha dei diritti sul mare. Il mare, quindi, non venne più considerato *res nullius* ma *res communis*. Purtroppo, però, ancora oggi si assiste a un accaparramento dell'oceano da parte delle grandi potenze che porta a distinguere nettamente tra i Paesi più industrializzati e quelli invece in via di sviluppo. Per investire sul mare sono necessari capitali alti e tecnologie sempre più evolute che solo gli stati più ricchi possono permettersi. Ciò ha implicazioni negative di diverso genere: sociale, politico, economico e ambientale. Pertanto, proprio a fronte di ciò, è fondamentale sviluppare una



cittadinanza oceanica in cui tutti hanno diritti e doveri nei confronti del mare. Una cittadinanza che deriva dal rapporto con uno spazio, con un territorio, appartenente all'insieme dell'umanità, anche a chi lontano migliaia di chilometri, anche a chi non l'avesse mai attraversato e magari neanche mai visto. Gli studenti e le studentesse partecipanti a questo incontro hanno quindi preso coscienza della portata di tale cittadinanza, che rappresenta un vero e proprio atteggiamento da far proprio e da insegnare alle generazioni future, per agire secondo il bene comune e partecipare alla salvaguardia del mare. Un atteggiamento che può essere trasmesso da diverse agenzie educative attraverso progetti dai molteplici approcci e strumenti.

Infatti, l'obiettivo dell'incontro, oltre a fornire a futuri docenti conoscenze contestualizzate riguardo le scienze oceaniche e ai movimenti nati attorno ad esse, è stato quello di comprendere la validità dei cortometraggi come strumenti didattici da adottare alla Scuola dell'Infanzia e alla Scuola Primaria. Erica Neri si è fatta promotrice della presentazione della piattaforma GREENATLAS<sup>10</sup> che raccoglie un progetto di ricerca sulla dimensione visuale dell'ambiente e del paesaggio italiano, in una prospettiva storica e nelle pratiche visive contemporanee. Il progetto mette insieme tre unità di ricerca che lavorano su differenti tipi di paesaggio: l'Unità IULM si focalizza sul paesaggio urbano, quella di Tor Vergata sul paesaggio rurale e quella di Milano-Bicocca sul paesaggio marino. La presentazione di quest'ultimo è risultata d'ispirazione perché come il progetto "Place-based education for Ocean Literacy", anch'esso costruisce un dialogo fra geografi ed esperti di media audiovisivi. Erica, partendo dalla visione della raccolta di materiale audiovisivo nella piattaforma, ha aperto una riflessione sulla possibilità di usare dei cortometraggi per promuovere la conoscenza e la riflessione critica sugli spazi marini e sul rapporto che gli esseri umani instaurano con essi, favorendo così l'adozione di un atteggiamento di cittadinanza oceanica. A conclusione dell'incontro le ragazze hanno avuto modo di comprendere che negli ultimi decenni il cinema ha assunto un ruolo centrale nell'inquadrare l'ambiente e nel portare all'attenzione sociale i problemi ambientali. Erica più volte ha sottolineato come i cortometraggi possono rappresentare un mezzo potente per riconoscere

---

<sup>10</sup> <https://greenatlas.cloud/#home-il-progetto> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

indirettamente gli spazi marini e ha elencato tre aspetti educativi da tenere in considerazione:

- la sensibilizzazione verso una conoscenza contestualizzata;
- la forza identificativa e di “rispecchiamento” che essi possono stimolare nei giovani spettatori;
- l’efficacia del linguaggio emozionale e la sua universalità (Sarsini, 2012).

L’incontro si è concluso con il proposito di far emergere il vissuto dei futuri insegnanti nei confronti dei cortometraggi, incitando il loro utilizzo come strumenti didattici alternativi o da affiancarsi ad altri strumenti più tradizionali, come il libro di testo, la lezione frontale, l’uscita sul campo, o meramente come materiale ricreativo.

### **3.3 LA PRESENTAZIONE DELLA LAGUNA DI VENEZIA**

Il terzo incontro ha previsto la conoscenza di Aldino Bondesan, professore associato del dipartimento di Geografia fisica e Geomorfologia presso gli studi dell’Università di Padova. Egli è un esperto dell’analisi e dell’interpretazione dei paesaggi naturali del veneto, in particolare della laguna di Venezia. Infatti, nel progetto “Place-based education for Ocean Literacy”, egli è intervenuto per spiegare alle studentesse e agli studenti coinvolti la laguna di Venezia e le sue caratteristiche. La lezione è iniziata con una breve panoramica su che cos’è una laguna, come nasce, le forme che assume e i segnali che l’uomo lascia. Il professore Bondesan ha spiegato che le lagune sono specchi costieri d’acqua salmastra, separati dal mare da cordoni sabbiosi, ma comunicanti con esso attraverso una o più aperture o bocche, che permettono alle maree di assicurare la circolazione dei flussi e il ricambio delle acque salmastre. Nel caso della Laguna di Venezia, i primi sedimenti marini sovrastanti quelli continentali si sono depositati circa 10.000 anni in corrispondenza dell’area di Chioggia e del settore sud del litorale di Pellestrina. Durante quel periodo la zona litoranea centrale della laguna di Venezia era caratterizzata da condizioni ancora strettamente continentali. La

formazione del bacino lagunare viene fatta risalire a circa 6000 anni fa nel settore meridionale, mentre la parte centrale della laguna cominciò a formarsi in tempi successivi (Bondesan & Meneghel, 2005). Quando si vuole esplorare la Laguna di Venezia è fondamentale conoscere le forme lagunari più diffuse: le barene, le velme, i ghebi, i chiari e i canali lagunari. Pertanto, l'intervento è proseguito con un approfondimento su ciascuna di queste, ponendo l'attenzione ai servizi ecosistemici caratteristici. Inoltre, il professor Bondesan, ha sottolineato l'importanza di rivolgere sempre lo sguardo anche alle forme lagunari antropiche, di rilievo per la loro frequenza e invasività: le isole artificiali, le bocche di porto, l'aeroporto e altre infrastrutture di collegamento, di sostegno e di difesa. L'intervento è proseguito con una riflessione sul fenomeno dell'acqua alta, la cui frequenza è stata aumentata negli anni da fenomeni come l'eustatismo (innalzamento del livello del mare) e la subsidenza (abbassamento del suolo per cause naturali o antropiche). A sostegno di ciò, il professore ha proiettato il grafico (Figura 7) della curva del livello del mare a Venezia dal 1872 al 2020 in cui si

può notare come in poco più di un secolo esso sia aumentato di 30 cm, un numero altissimo in grado di cambiare enormemente gli equilibri costieri. L'incontro è stato molto formativo per i partecipanti del progetto in quanto la laguna di Venezia rappresenta il luogo pilota del progetto per la promozione dell'Ocean Literacy. Inoltre, ha permesso alle ragazze e ai ragazzi di costruire un bagaglio di conoscenze da mettere in pratica nelle attività successive. Le domande e le curiosità sono state tante, soprattutto per chi abitualmente frequenta Venezia e passeggia tra le calle lasciandosi trasportare dai paesaggi, dai suoni e dagli odori tipici di una città di mare.

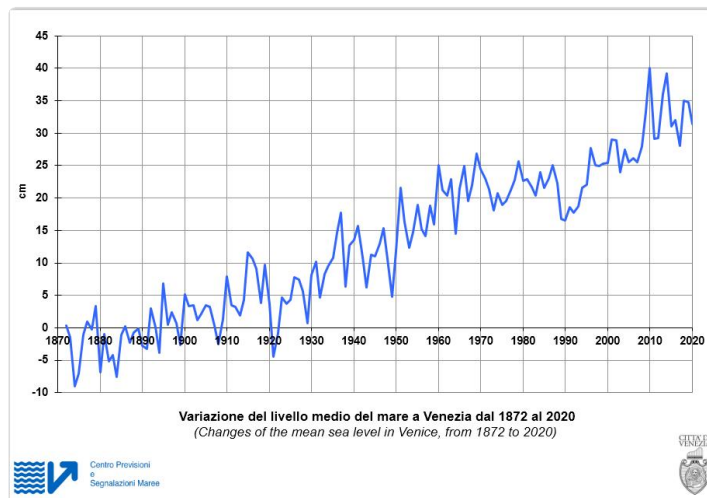


Figura 7: Grafico curva del livello del mare a Venezia dal 1872 al 2020 (Comune di Venezia (n.d) from <https://www.comune.venezia.it/it/content/variazioni-livello-medio-mare> ultima consultazione: 27 luglio 2022)

### 3.4 LA SCOPERTA DELL'AMBIENTE ACUSTICO MARINO

La quarta attività ha visto l'avvicinamento degli studenti e delle studentesse all'universo acustico marino. L'incontro ha previsto la conoscenza del professore Gianni Pavan, direttore del Centro Interdisciplinare di Bioacustica e Ricerche Ambientali dell'Università di Pavia, dipartimento di Scienze della Terra e dell'Ambiente. L'obiettivo dell'attività è stato quello di far comprendere l'importanza di studiare i rumori sott'acqua per conoscere a tutto tondo l'ambiente marino e valutarne l'evoluzione e lo stato di salute.

La maggior parte delle persone potrebbe pensare che la vita subacquea sia molto più silenziosa di quella sulla terraferma, ma in realtà il mare è ricco di suoni che si propagano tra le onde. Suoni prodotti dagli animali, vuoi per il corteggiamento, vuoi per individuare un predatore in arrivo o viceversa per individuare le prede, vuoi per alimentarsi e difendere il territorio. Suoni prodotti dai fenomeni naturali: il vento, la pioggia, le onde, il ghiaccio nelle zone polari. A questi però si aggiungono segnali acustici innaturali che disturbano e addirittura arrivano a danneggiare una moltitudine di specie. Essi sono i segnali prodotti dall'uomo che si dividono in suoni impulsivi e rumori diffusi. I primi sono tutti quei suoni connessi ad attività militari e industriali nella terraferma, i secondi, invece, sono legati alla presenza delle migliaia di imbarcazioni che si muovono ogni giorno in tutte le acque del mondo. Nel mare nostrum l'inquinamento acustico dovuto ad attività umane riveste un ruolo importante, minacciando le otto specie dei cetacei che ci vivono (Greenreport, <https://greenreport.it/news/aree-protette-e-biodiversita/il-rumore-antropico-marino-necessario-intervenire-persalvare-i-cetacei-del-mediterraneo/> ultima consultazione: 16 agosto 2022). Tanto per dare un ordine di grandezza: in acqua il suono si propaga 5 volte più velocemente che in aria con grande efficienza e questo permette ai cetacei di comunicare su grandi distanze; un aumento di soli 6 dB di rumore ambientale dimezza la distanza alla quale i cetacei possono comunicare fra loro (*lvi*). Emerge, quindi, l'esigenza di definire norme per la navigazione più sostenibili predisponendo strumenti di monitoraggio e controllo più efficienti per il rumore subacqueo. Il professore Pavan ha sottolineato che per mitigare

i livelli sonori presenti in acqua bisogna applicare azioni di riduzione di tutte le sorgenti sonore più potenti. Ciò trova spazio nelle collaborazioni internazionali e anche nei progetti come il seguente, in cui vi è un'attenzione verso la conoscenza, la cura e la salvaguardia del mare e delle specie che lo abitano. Lo stesso incontro ha avuto l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti a queste problematiche per renderli consapevoli della portata delle azioni dell'uomo e incentivare progetti per produrre dei cambiamenti, anche da un punto di vista normativo comunitario.

### 3.5 L'ANALISI DEI CORTOMETRAGGI

All'inizio di aprile è stata redatta una lista di cortometraggi sul mare da visionare e analizzare. La lista è stata creata inserendo alcuni cortometraggi presenti nella piattaforma GREENATLAS e consigliati dalla dottoressa Erica Neri. Agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di suddividersi in gruppi e di scegliere un cortometraggio per gruppo. Insieme alla lista dei cortometraggi, è stata consegnata un modello di scheda d'analisi (Allegato 2) costruito dalla sottoscritta, da Camilla Meneghin, l'altra laureanda che si segue il progetto e dalle due tutor di riferimento dei corsi, Silvia Stocco e Diana Mantegazza. Il modello d'analisi prevedeva tre ambiti: tecnico, geografico e didattico. A fronte delle risposte del questionario pre-corso, in cui alcuni studenti avevano risposto che non avevano mai visionato un cortometraggio prima d'ora, l'attività aveva come obiettivo far prendere coscienza delle caratteristiche basilari di un cortometraggio e riflettere sull'efficacia comunicativa nell'ambito dell'Ocean Literacy.

I cortometraggi analizzati sono riportati nella Tabella 2:

| Titolo         | Regia                          | Anno |
|----------------|--------------------------------|------|
| A Whale's Tale | Robin Celebi e Giovanna Utichi | 2018 |
| Ciao Alberto!  | McKenna Jean Harris            | 2021 |
| Industrial bay | Giuseppe Petruzzellis          | 2009 |

|  |                                |      |
|--|--------------------------------|------|
|  |                                |      |
| Gianni Berengo Gardin's Tale of Two Cities                             | Donna Serbe-Davis              | 2019 |
| La bambina e l'oceano  | Tiziana Martini                | 2018 |
| Lemon  | Fundacion Reina Sofia          | 2019 |
| L'isola del sole nero. Viaggio nella Sardegna ferita dall'inquinamento | Andrea Arena                   | 2016 |
| Luci a mare  | Stefania Muresu & Fabian Volti | 2014 |
| Miramare   | Michaela Müller                | 2009 |
| Obiettivo H2O  | Walter Locatelli               | 1972 |
| Piper  | Allan Barillaro                | 2016 |
| Principessa primula. Un mare di plastica                               | Paco Desiato                   | 2020 |
| Saline Joniche   | Gianluca Rossi                 | 2015 |
| Sicilia d'oggi   | N.A.                           | 1953 |
| Signor Rossi a Venezia   | Bruno Bozzetto                 | 1974 |
| Scopri la nuova avventura di Ondina                                    | Paolo Rossini                  | 2021 |
| Strascico a Nord – Una pesca per resistere                             | Fabian Volti                   | 2015 |

|                                 |                  |      |
|---------------------------------|------------------|------|
| Tuna, una giornata da tonnaroto | Marco Rinicella  | 2018 |
| Turriaki                        | Salvatore Tuccio | 2013 |

Tabella 2: I cortometraggi analizzati

Come si può notare sono cortometraggi dalle regie diverse e dagli anni di pubblicazione differenti. Ogni scheda d'analisi è stata poi valutata mediante una rubrica valutativa, uno strumento volto a valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito attraverso una scala di punteggi prefissati e una serie di criteri che descrivono le caratteristiche dei diversi punteggi (Castoldi, 2006).

La rubrica valutativa è composta dai seguenti elementi:

- Le *dimensioni* indicano le caratteristiche peculiari che determinano uno specifico oggetto di apprendimento
- Gli *indicatori* richiamano le evidenze attraverso le quali è possibile osservare la competenza
- I *livelli* rappresentano una scala grazie alla quale si può identificare una progressione nell'intensità con cui si manifestano le dimensioni. In questo caso sono stati distinti tre livelli: base, intermedio, avanzato.

Si tratta di uno strumento (Allegato 3), che ha valutato la competenza: saper leggere, comprendere e interpretare un cortometraggio.

### 3.6 L'USCITA IN BARCA

Nelle giornate dal 12 al 15 aprile, dalla mattina fino al tardo pomeriggio, si è svolto il progetto "Mariniamo la scuola". Una lezione lontana dalle sedie di un'aula, in un contesto dove bisogna imparare concretamente a muovere le mani, parlare in maniera più tecnica e coerente e creare un gruppo di lavoro. Un progetto nato 23 anni fa – racconta Lorena Rocca – come risposta alla dispersione scolastica. Da qui infatti il nome,

che riprende la scelta dei giovani studenti di allontanarsi dalla quotidianità della scuola per bighellonare e per dedicarsi ad altre attività più piacevoli. L'idea è stata quella di creare un contesto educativo e formativo diverso dal setting tradizionale, che stimolasse e



Figura 8: Foto di gruppo del giorno 15 aprile 2022

motivasse gli studenti a sviluppare competenze attraverso la pratica della vela. Ma perché scegliere proprio la barca? La risposta a questa domanda si ritrova nella natura dell'equipaggio, che è un gruppo capace di lavorare insieme con obiettivi condivisi e ruoli interdipendenti. Un gruppo che coopera in armonia in cui ognuno si adopera liberamente in funzione delle proprie attitudini e predisposizioni a svolgere compiti e attività per la collettività. Anche io e Camilla Meneghin abbiamo partecipato al progetto il giorno 15 aprile 2022 insieme a un gruppo di studenti e studentesse del IV anno (Figura 8). L'attività in barca a vela si è centrata sul principio pedagogico *learning by doing* in una prospettiva di *outdoor education*. Il gruppo è stato chiamato ad imparare facendo all'aperto, vivendo una piccola parte della cultura marinaiasca. All'inizio, la maggior parte di noi non era mai salito in una barca, non sapeva come si conduceva e non conosceva i termini tecnici della navigazione. Alla fine dell'esperienza di apprendimento, invece, abbiamo appreso le conoscenze e le abilità di base quasi al pari di un professionista. La valenza del progetto è stata quindi geografica, relazionale, tecnica e educativa. L'esplorazione del mare è stata il centro della didattica, un ambiente conosciuto ma allo stesso tempo ignoto, che si è caricato di forti emozioni e nuove sfide da affrontare.

Il punto di ritrovo e di partenza dell'avventura è stato il Porto San Felice a Sottomarina, protetto dall'antico Forte di San Felice, considerato al n° 9 posto nella classifica Nazionale dei luoghi del cuore, una campagna per i luoghi italiani da non



dimenticare promossa da FAI-fondo per l'ambiente italiano<sup>11</sup>. Il toponimo nasconde da un lato una funzione performativa e dall'altro proietta al suolo la religiosità del territorio. Il nome San felice, infatti, fa riferimento a uno dei santi patroni della diocesi di Chioggia, insieme alla nomenclatura delle garitte poste nelle estremità dei bastioni: San Paolo, San Vettore, San Michele, San Giacomo, San Giorgio, San Maurizio, La Luppia, San Martino. La costruzione della fortezza iniziò nel 1538 ad opera della Serenissima Repubblica di Venezia nel quadro del potenziamento difensivo delle bocche lagunari e di porto, delle quali Chioggia era la più meridionale e, dunque, la prima ad essere incrociata dalle navi risalenti il Mare Adriatico da sud. Con la caduta della Serenissima e le successive dominazioni, la fortezza venne rielaborata e furono migliorati gli armamenti. Dal 1979 il forte perse ogni funzione e venne abbandonato. Solo dal 1999 il Comitato Forte San Felice ha riportato l'attenzione su questo luogo, con vari progetti che puntano a portare l'antica fortezza ad una nuova centralità storico-culturale (Comitato Forte San Felice <https://www.comitatorfortesanfelice.it/02%20Storia%20Forte%20San%20Felice/Pillole%20di%20Storia%2002.pdf> ultima consultazione: 16 agosto 2022). Obiettivo perseguito anche dal progetto "Mariniamo la scuola" che punta alla valorizzazione del territorio e all'esplorazione multisensoriale della Laguna di Venezia.

L'attività è stata organizzata in quattro giornate creando gruppi di venticinque/trenta studenti. A loro volta, essi sono stati suddivisi in gruppi di dieci persone circa, destinati ad occupare una barca a vela diversa. Ogni barca faceva riferimento a un esperto skipper, ossia colui che aveva il compito di dirigere le manovre delle imbarcazioni a vela da regata. Prima della partenza gli skipper hanno esposto al proprio equipaggio il programma della giornata, il percorso da seguire e le principali tattiche di navigazione da imparare a eseguire durante il viaggio, quali manovre, come cazzare e lascare e fare nodi resistenti e affidabili, requisiti fondamentali per il veleggiare in mare. Inoltre, hanno spiegato che il percorso avrebbe seguito delle tappe che prevedevano dei compiti da svolgere e da condividere con i propri compagni. Ogni gruppo, infatti, avrebbe dovuto inviare una foto della meta raggiunta in un gruppo nella

---

<sup>11</sup> <https://fondoambiente.it> Ultima consultazione: 13 luglio 2022

chat di WhatsApp apposita e spiegare con delle brevi note vocali la storia del posto e le sensazioni provate.

Dopo aver descritto le caratteristiche della barca a vela, ad ogni membro del gruppo è stato attribuito un ruolo da ricoprire per l'esecuzione delle manovre di navigazione. La prima ad essere effettuata è stata la manovra di partenza. Una sfida accattivante che ha messo in gioco le studentesse e gli studenti che hanno cooperato insieme per far uscire la barca dal molo. La prima missione, dopo essere



entrati in laguna, è stata fotografata la cannoniera del Forte di San Felice (Figura 9).

Il viaggio è proseguito lungo una sorta di cordone ombelicale che lega Sottomarina a Pellestrina: i murazzi. Essi sono muraglioni in pietra d'Istria costruiti dalla fine del 1700 dalla Repubblica di Venezia per difendere i centri abitati della laguna dall'erosione del mare; la loro costruzione costò ben 20 milioni di lire venete, da cui deriva il detto "Ausu romano, aere veneto", che tradotto significa: "Volontà romana, soldi veneti".

Veleggiando pian piano lungo i murazzi, abbiamo percorso la Bocca di porto di Chioggia, in cui all'interno sono state viste le tracce di un importante artefatto: il Mose.



Figura 10: Il santuario della madonna dell'Apparizione dal gruppo WhatsApp

Successivamente, dopo l'avvistamento dell'ottagono difensivo di Cà Roman, il viaggio è proseguito a Pellestrina, un angolo nascosto della Laguna di Venezia dai

meravigliosi giardini fioriti e le case dai colori accesi e vivaci. Attraversando quello stretto di terra, l'equipaggio è tornato indietro nel tempo: nel lontano 4 agosto del 1716, data importante per la piccola isola di pescatori in quanto si narra che quel giorno la Madonna apparse a un ragazzino del posto, Natalino Scarpa di Zuanne, predicendogli la vittoria dei cristiani sui turchi. Ad oggi tutta Pellestrina ricorda l'episodio miracoloso con balli popolari, regate di voga alla veneta e chioschi di specialità gastronomiche locali. Noi l'abbiamo ricordato fotografando il piccolo santuario della Madonna dell'Apparizione (Figura 10).

La storia ha fatto riflettere anche su una tradizione tipica di Sottomarina e di Chioggia, secondo cui per evitare di confondersi tra famiglie di ugual cognome nacquero i detti; essi dal 2009 sono stati riconosciuti dallo Stato come secondi cognomi e vengono inseriti nelle carte d'identità, nei codici fiscali e in tutti i documenti ufficiali (Anoè, 2015). Altro aspetto culturale osservato vicino a Pellestrina sono state le costruzioni tipiche adibite alla pesca delle cozze. Un fermoimmagine simbolico in cui la mia esplorazione sensoriale della giornata si è concentrata. Ricordo odori forti e pungenti che mi è venuto naturale associare a immagini di vecchi pescatori che pescavano e faticavano con il sole che sorgeva di fronte ad essi.

Con il proseguire del veleggiare, abbiamo raggiunto il punto più profondo della laguna e l'abbiamo testimoniato attraverso una foto (figura 11).

Durante il viaggio, lo skipper ha fatto provare a noi ragazze diversi tipi di andature, in particolare la bolina (controvento) e il lasco (a favore del vento), così da farci vivere e registrare le diverse sensazioni che si potevano provare. Inoltre, quando sostavamo avevamo la possibilità di concentrarci, oltre che sull'olfatto e sulla vista, anche sui suoni del mare. In quest'esperienza avevamo a disposizione due strumenti tecnici professionali: la tecnologia audio zoom, grazie alla quale era possibile zoomare su un oggetto o su una persona aumentando il volume relativo a un particolare



Figura 11: Il punto più profondo della Laguna

d'interesse e diminuendo i rumori di fondo; un microfono idrofono progettato per

essere immerso sott'acqua e ascoltare i suoni dell'acustica sottomarina; e infine delle cuffie insonorizzanti. Grazie a questi strumenti siamo riusciti a sentire il rumore dei gamberi sott'acqua, le onde che si infrangevano contro la barca, il suono degli oggetti che cadevano dentro il mare e il forte vento che accompagnava le vele. Un momento significativo è stato quando mi sono seduta a prua con le cuffie isolanti e mi sono fatta cullare dal rumore del mare in superficie. Un rumore rilassante, a tratti dirompente, che trasmetteva forza ma anche molta fragilità e impotenza.

L'esperienza si è conclusa con una visita a Chioggia e una divertente caccia al veliero con il nome più strano. Alla fine, scesi dalla barca, abbiamo partecipato a un momento di debriefing finale per condividere sensazioni e pensieri. Tutti i partecipanti si sono rivelati entusiasti della giornata vissuta e a turno hanno descritto l'esperienza con una o due parole chiavi significative. Alcune di queste sono state: condivisione, cooperazione, gioia, manualità, randa, divertimento, fatica... L'attività si è conclusa con la compilazione a gruppo di un cruciverba cartaceo per consolidare le conoscenze acquisite e mettersi alla prova.

La sfida del progetto "Mariniamo la scuola" è stata molto formativa e ha permesso alle studentesse e agli studenti di osservare e riflettere sulla Laguna di Venezia e di confrontarsi con la navigazione, il mare e le proprie capacità. Teoria e tecnica si sono combinate in un viaggio per mare in cui i partecipanti hanno "preso il largo" e hanno ampliato le loro competenze relazionali. Inoltre, l'esperienza fuori campo è stata un'opportunità per raccogliere materiale utile per lo svolgimento del compito autentico.

### **3.7 L'INCONTRO CON SARA MAINO**

Sara Maino è una un'artista multimediale esperta di cinematografia, che si è resa disponibile per incontrare gli studenti e le studentesse del IV anno di Scienza della Formazione Primaria e offrire dei consigli su come svolgere il compito autentico assegnato. Attraverso il racconto del suo ultimo cortometraggio *Elegia Marina*<sup>12</sup> (2021),

---

<sup>12</sup> <https://filmfreeway.com/ELEGIAMARINAMARINEELEGY> Ultima consultazione: 16 agosto 2022

Sara ha messo in evidenza le fasi di realizzazione di un lavoro cinematografico per dare voce al mare.

*Elegia Marina* racconta la storia di una giovane donna che, mentre passeggia sulle rive del Mare del Nord con il proprio cane, trova una bottiglia di vetro con dentro un biglietto. Essa torna a casa e si avvicina sempre più a un vaso di sabbia, fino ad immergersi completamente. È allora che si scopre il contenuto del biglietto, che nasconde il disegno della stessa spiaggia in cui la giovane stava camminando all'inizio del corto, ma con caratteristiche diverse, forse a simboleggiare un nuovo inizio o un addio a un momento passato.

Durante l'incontro tenutosi in modalità duale, Sara ha spiegato che lei aveva in mente la storia da raccontare ancor prima di arrivare sul posto e girare il film. Ella sapeva di voler narrare per immagini la vita solitaria di una ragazza in compagnia del proprio cane, ma non sapeva ancora quali toni ed emozioni trasmettere o attribuire al personaggio, non conoscendo il paesaggio del Mare del Nord. Ciò per sottolineare che la prima fase di realizzazione di un cortometraggio è la sceneggiatura, attraverso cui un artista si impegna a prevedere il film prima che quest'ultimo cominci ad essere girato. Ma essa, a differenza di un romanzo, non è da concepire come un testo chiuso, ma operativo e processuale che può variare radicalmente in fase di produzione. Infatti, tanto dipende poi dalla scelta delle inquadrature da adottare perché ogni movimento e inclinazione della macchina da presa ha una propria funzione riconoscibile. E così altresì per la fase di montaggio che richiede impegno, organizzazione e chiarezza d'intenti. Montare una scena è molto più che legare insieme due o più inquadrature: è dar vita a un rapporto semantico e narrativo in cui tutto arriva a conciliarsi e prende una propria forma.

Sara, in risposta all'obiettivo del compito autentico, ossia recuperare la dimensione affettiva del mare per promuoverne la cura e la salvaguardia attraverso un cortometraggio, ha affermato che diventa importante raccogliere la memoria dei luoghi, la propria o quella di coloro che vivono il paesaggio scelto e non hanno mai avuto la possibilità di esprimere il proprio vissuto. Si può partire da un suono, da un'immagine, da un nome, da qualsiasi forma di rappresentazione della realtà, purché senza

pregiudizi, perché anche la più flebile idea, se accolta con rispetto e mente aperta, può generare grandi opere. Secondo Sara, la disponibilità all'ascolto e il rispetto della natura sono la chiave per stimolare la creatività e l'istinto, necessari per poter trasmettere stupore e motivazione attraverso un racconto per immagini.

### **3.8 LA PRODUZIONE DEI CORTI**

Il cortometraggio ha un proprio specifico modo di narrare che si costruisce come stratificazione di operazioni, o fasi, non solo concettuali e creative, ma anche pratiche e produttive (Bellavita & Bernardelli, 2021). Secondo il modello di Gaudreault esistono diverse fasi che stanno alla base del discorso filmico (*Ivi*). La prima fase, la *messa in scena*, riguarda l'organizzazione e la predisposizione del "pezzo di mondo" che verrà raccontato: i personaggi, l'ambientazione, i costumi ecc... A monte di tale fase vi è il processo essenziale indicato nel paragrafo precedente: la sceneggiatura. Lo strumento di sintesi di una sceneggiatura è lo storyboard, un organizzatore grafico che aiuta il regista a visualizzare un evento ed acquisire maggiore consapevolezza su ciò che vuole realizzare. Gli studenti e le studentesse coinvolte nel progetto hanno acquisito competenze in merito grazie al corso di Educazione artistica e mediale, in cui hanno esplorato le fasi di costruzione di un media (Galliani, 1988; Messina 2005) e sono entrate a conoscenza delle componenti linguistiche tipiche di una scrittura mediale. La seconda fase, la *messa in quadro*, ha visto le ragazze entrare a contatto direttamente con la ripresa delle scene ipotizzate. Tutti i materiali realizzati, foto, video e audio, sono stati raccolti all'interno di una cartella aperta nella pagina "PBE for Ocean Literacy". Questi, nella fase terza fase, *la messa in concatenazione*, sono stati collegati attraverso le fasi di editing (gestione del suono, della musica e della parola) fino alla produzione finale del cortometraggio. In ogni fase gli studenti avevano la possibilità di porre domande e dubbi su un forum apposito in cui io, Camilla Meneghin, Silvia e Diana Mantegazza, a seconda del ramo di competenza, eravamo disponibili a rispondere. In aggiunta, Diana, esperta di video making, ha realizzato un video informativo per gli studenti in cui ha esposto qualche suggerimento tecnico da tenere in considerazione per muoversi più agevolmente nelle diverse fasi di costruzione. Il mondo

cinematografico è molto più complesso di quello che si potrebbe pensare, solo capire cos'è l'inquadratura concretamente è una prima difficoltà, in quanto significa comprendere il modo in cui fai vedere allo spettatore la realtà. È stato quindi fondamentale che le ragazze e i ragazzi siano stati seguiti passo dopo passo in questo compito autentico attraverso una guida sulla grammatica del montaggio. In tutto sono stati realizzati 37 cortometraggi, consegnati tra il primo e il secondo appello d'esame della sessione estiva del corso di Fondamenti e didattica della geografia.

### **3.9 LA VALUTAZIONE**

L'ultima fase del progetto ha visto gli studenti autovalutarsi e valutare il cortometraggio degli altri gruppi attraverso la piattaforma FeedbackFruit. La valutazione ha previsto tre fasi: la consegna del compito, l'autovalutazione e la valutazione di tre cortometraggi per gruppo. I processi di autovalutazione e valutazione tra pari hanno seguito una rubrica di valutazione costituita da cinque dimensioni con i seguenti criteri:

- Titolo del corto: Esprimi (da 1 a 10) una valutazione sul titolo del corto. È sintetico ma accattivante? Viene voglia di proseguire con la visione? È sufficientemente evocativo?
- Aspetti tecnici: Esprimi (da 1 a 10) una valutazione sugli aspetti tecnici. In particolare, considera l'efficacia delle tecniche utilizzate nel montaggio; la musica; gli effetti sonori; la fotografia.
- Sceneggiatura: Esprimi (da 1 a 10) una valutazione sulla sceneggiatura. Idea, soggetto/i, personaggi, valorizzazione degli elementi marini, ambientazione.
- Efficacia comunicativa: Esprimi (da 1 a 10) una valutazione sull'efficacia comunicativa degli aspetti geografici. Il corto presenta la complessità del fatto geografico? Il senso del luogo è ben rappresentato? Suscita l'immaginazione (topofilia, topofobia)?

- Senso di attaccamento al mare: Esprimi (da 1 a 10) una valutazione sulla capacità del corto di suscitare il senso di attaccamento al luogo. In particolare, ascoltandolo viene voglia di andarci? attrae la tua attenzione? riesci a cogliere il legame emotivo?

Come chiarito da alcuni autori (Boud & Molloy, 2013; Nicol, 2010), nel processo di valutazione fra pari, gli studenti hanno assunto un ruolo attivo in cui, dovendo valutare il lavoro prodotto da uno o più colleghi, inevitabilmente hanno riflettuto sul proprio, rinforzano le proprie conoscenze disciplinari e apprendono modi diversi di eseguire lo stesso compito. Inoltre, l'opportunità di sperimentarsi nel ruolo di valutatori ha portato gli alunni a sviluppare una delle competenze trasversali più importanti per la loro crescita personale e professionale: la capacità di sviluppare giudizi valutativi, ossia di creare, utilizzare e applicare criteri valutativi per discriminare oggetti o prendere decisioni su situazioni esterne o su sé stessi (Restiglian & Grion, 2019).



## 4. ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

### 4.1 I RISULTATI DELLA VALUTAZIONE TRA PARI

In questo capitolo verranno analizzati gli esiti della valutazione tra pari in riferimento alle prime tre dimensioni della rubrica valutativa adottata: titolo del corto, aspetti tecnici e sceneggiatura. Le dimensioni riferite all'efficacia comunicativa e al senso di attaccamento al mare vengono considerate nella tesi complementare della collega Camilla Meneghin. Per ogni dimensione verranno messi a confronto i cortometraggi valutati con il punteggio più alto e quelli con il punteggio più basso, riportando i commenti dei valutatori in cui hanno motivato la propria valutazione.

#### 4.1.1 Il titolo del corto

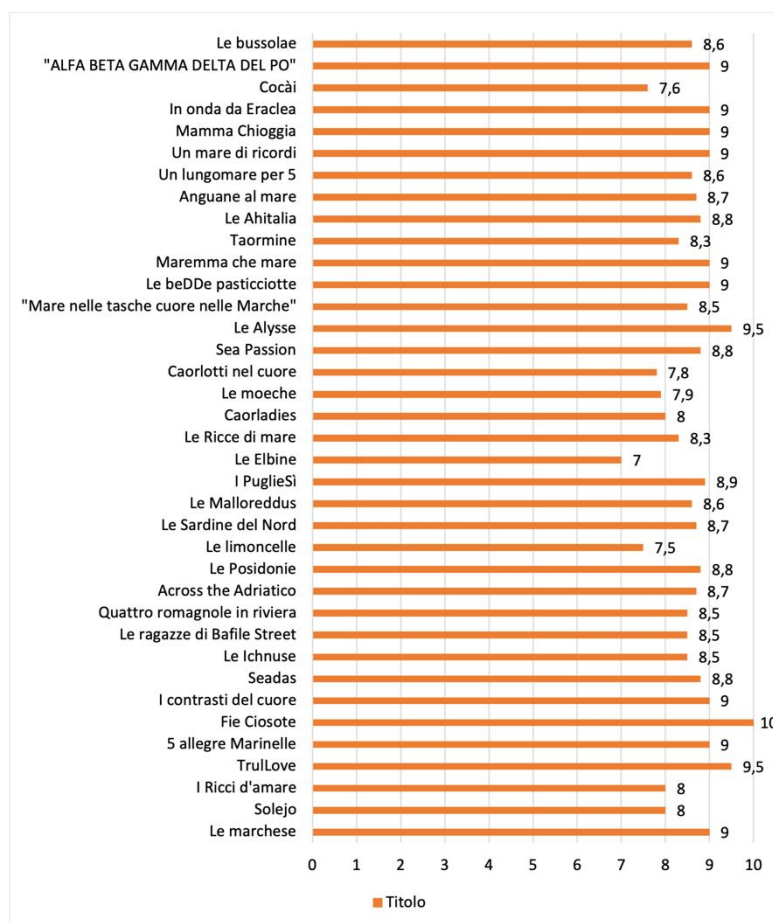


Figura 12: Rappresentazione grafica titolo della media delle valutazioni tra pari riguardo la dimensione "titolo del corto"

Dai risultati della valutazione tra pari, l'unico titolo che è stato valutato con il massimo punteggio (10) è stato quello del cortometraggio *Chioggia, tra mare e leggende* del gruppo Fie Ciosotte, considerato accattivante, efficace e intuitivo. Riporto di seguito alcuni commenti:

*“Credo che il titolo sia buono: sintetico ma con tutte le informazioni necessarie a delineare la tematica del corto. Credo che possa invogliare lo spettatore a proseguire con la visione, così da poter scoprire tutte le leggende che abitano le varie parti di Chioggia e Sottomarina”*

*“Il titolo racchiude l'intento del corto, cioè quello di narrare il mare e le leggende di Chioggia. È quindi efficace, sintetico ed evocativo.”*

*“Il titolo unisce il richiamo all'ambiente marino con la trama sviluppata nel corto. La parola "Chioggia" nel titolo connota geograficamente il corto sin dalla sua presentazione”*

*“Il titolo è molto chiaro, fa venire voglia di guardare il corto perché lascia intendere che c'è qualcosa da scoprire e dunque mette curiosità”*

Altri due cortometraggi che hanno ricevuto un punteggio alto pari a 9,5 su 10 sono stati *Il Custode di Jesolo* del gruppo Alysse e *Cristalda e Pizzomunno* del gruppo TrulLove, considerati anch'essi titoli sintetici e significativi per la storia del cortometraggio prodotto.

Invece, il cortometraggio che ha ricevuto il punteggio più basso è stato *Il nostro mare del cuore: L'Isola d'Elba* del gruppo Le Elbine, in quanto valutato poco originale e non accattivante. È stato comunque apprezzato da alcuni gruppi perché esplicita chiaramente il luogo protagonista del cortometraggio. Alcuni commenti di seguito:

*“Il titolo è sintetico e chiaro, il suo punto forte è il fatto di essere esplicito. Tuttavia, questo limita la sua possibile funzione evocativa e attrattiva”*

“Il titolo è coerente con il cortometraggio ma manca di originalità”

#### 4.1.2 Gli aspetti tecnici

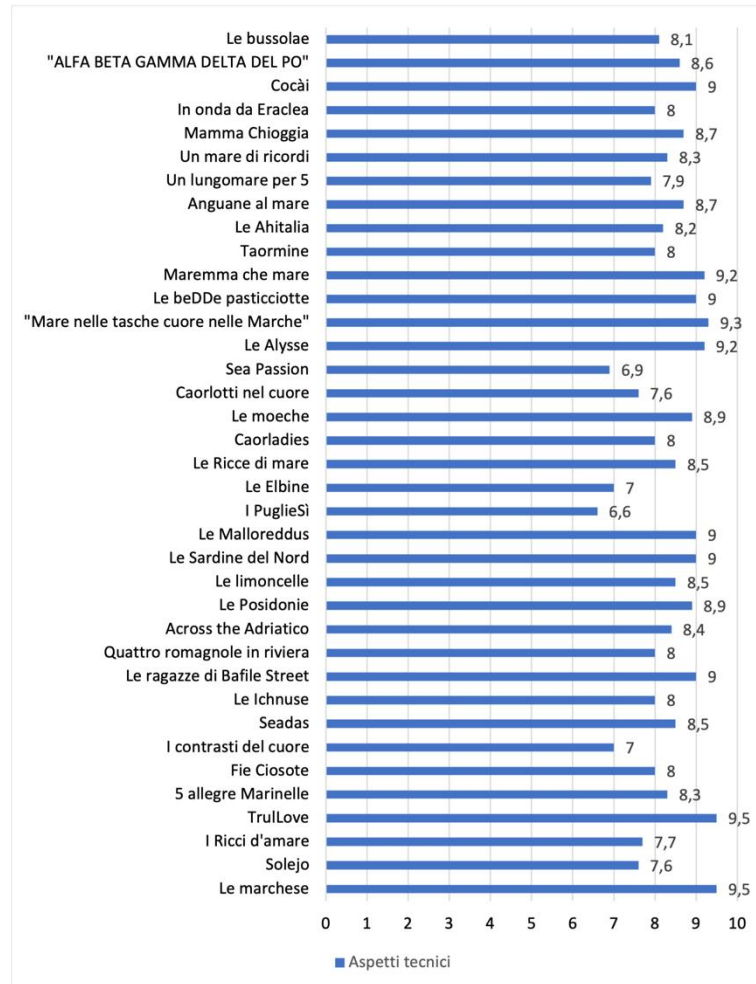


Figura 13: Rappresentazione grafica della media delle valutazioni tra pari riguardo la dimensione “Aspetti tecnici”

Sulla base della valutazione tra pari, ben cinque cortometraggi sono stati valutati con un punteggio dal 9 in su sugli aspetti tecnici. I cortometraggi valutati con il punteggio più alto sono stati *Cristalda* e *Pizzomunno* del gruppo TrulLove e *Un mare di colori* del gruppo Le marchese. Entrambi i cortometraggi sono stati realizzati utilizzando differenti tecniche e svariati materiali audiovisivi. Le narrazioni sono state considerate accattivanti e dinamiche. In tutti i commenti viene esaltata l’armonia tra l’immagine e il dialogo narrato, che aiuta lo spettatore a focalizzare l’ambiente presentato e a

immedesimarsi nella storia. Anche *Il custode di Jesolo* del gruppo delle Alysse, *Il segreto della collana* del gruppo Maremma che mare e *La storia di miti e Calì* del gruppo Mare nelle tasche -- Cuore nelle Marche, a livello tecnico hanno raggiunto risultati ottimi, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto del montaggio, ritenuto ben organizzato e fluido. Le colonne sonore e le musiche utilizzate sono state apprezzate e valutate positivamente, coerenti con il significato delle immagini e le emozioni che si volevano suscitare. Nelle cartelle dedicate alla raccolta di materiale per la produzione, tutti i cortometraggi sopraelencati hanno disposto di un numero considerevole di risorse audiovisive, alcune reperite in internet altre autoprodotte.

Invece, i cortometraggi valutati con un punteggio più basso che oscilla dal 6,5 al 7 sono stati *La legenda del Drago di Jesolo* del gruppo Sea Passion e *Pesci di plastica...Pesci Lessi* del gruppo I Pugliesi.

Per quanto riguarda *La legenda del drago di Jesolo*, le tecniche utilizzate non sono risultate molto efficaci e coerenti con la narrazione. Inoltre, in più commenti è stato sottolineato come il materiale utilizzato sia stato scarso, generando monotonia nella riproduzione delle immagini. È stato però apprezzato in più commenti il suono del mare in sottofondo, che porta lo spettatore a immedesimarsi nel luogo. In alcuni commenti valutativi gli studenti e le studentesse hanno scritto:

*“Sarebbe stato bello vedere delle scene più dinamiche, che avrebbero portato ad un maggior coinvolgimento nella storia”.*

*“Credo che del cortometraggio sia importante apprezzare la varietà dei media utilizzati. Nonostante questo, però credo che sia condivisibile la mancanza di dinamicità e la necessità di movimento all'interno della storia (le tavole realizzate con gli acquerelli sono interessanti ma non sufficienti in numero, a mio avviso)”*

*“Mi piace moltissimo l'idea del suono del mare in sottofondo mentre il bambino parla seduto sul pontile!!”*

In riferimento al cortometraggio *Pesci di Plastica...Pesci lessi*, il punteggio basso è stato attribuito perlopiù alla prima parte del corto, in cui sono stati messi in evidenza

alcune imprecisioni riguardo la scelta di immagini in bianco e nero e le scritte che compaiono sopra le immagini, difficili da leggere e da comprendere. La presenza di quest'ultime poteva essere un elemento di ricchezza ma purtroppo il montaggio non ha rispettato le regole e le strutture che forniscono senso e significato a una scena. Alcuni commenti di seguito:

*“Purtroppo, nella prima parte del corto, il video stesso e le immagini non sono chiare. Le scritte non appaiono per intero e per capire il messaggio ci si deve concentrare solo sulla voce narrante. Per un eventuale alunno che fruisce del corto sarebbe difficile cogliere il contenuto. Interessante invece la seconda parte che, con pochi gesti, trasmette il messaggio sull'inquinamento.”*

*"La prima parte del cortometraggio risulta sfocata, scura, non centrata e sbilenco. Non sono riuscita a cogliere cosa fossero esattamente le immagini mostrate. La musica iniziale risulta monotona e la voce, purtroppo, a volte non si sente molto bene. Lo stacco dalla prima alla seconda scena è valorizzato dal cambio di musica improvviso. Mi è piaciuto il testo, che riesce a dare un senso ai video/immagini che, soprattutto all'inizio, risultano poco chiari. Forse, per dare continuità a tutto il lavoro, sarebbe stato meglio unire i due corti."*

*“Le tecniche utilizzate, almeno nel primo corto, a mio parere non sono efficaci in quanto lo schermo è tutto sgranato e le immagini sono poco comprensibili. Si riprende invece la seconda parte, anche se personalmente avrei tagliato la parte di video al minuto 3:40 in cui si sente la voce che invita il bambino a parlare. Musica ed effetti sonori invece son ben riusciti e identificano lo stato d'animo che si vuole trasmettere”*

*“Gli effetti sonori e le immagini sono ben sincronizzate. L'audio è nitido, la musica scena è suggestiva ed emotiva. Per quanto riguarda le immagini, faccio un po' di fatica a leggere ciò che è scritto in quanto alcuni pezzi di parole non sono ben inquadrati. Le immagini a video risultano un po' sgranate non riuscendo a individuare bene ciò che è rappresentato. Nella prima parte di video avrei utilizzato qualche colore.”*

In generale, dalla lettura dei commenti si denotano valutazioni con la prospettiva di un possibile uso didattico del corto; pertanto, si concentrano su criteri di composizione dei materiali basati su chiarezza, fluidità ed efficacia comunicativa.

### 4.1.3 La sceneggiatura

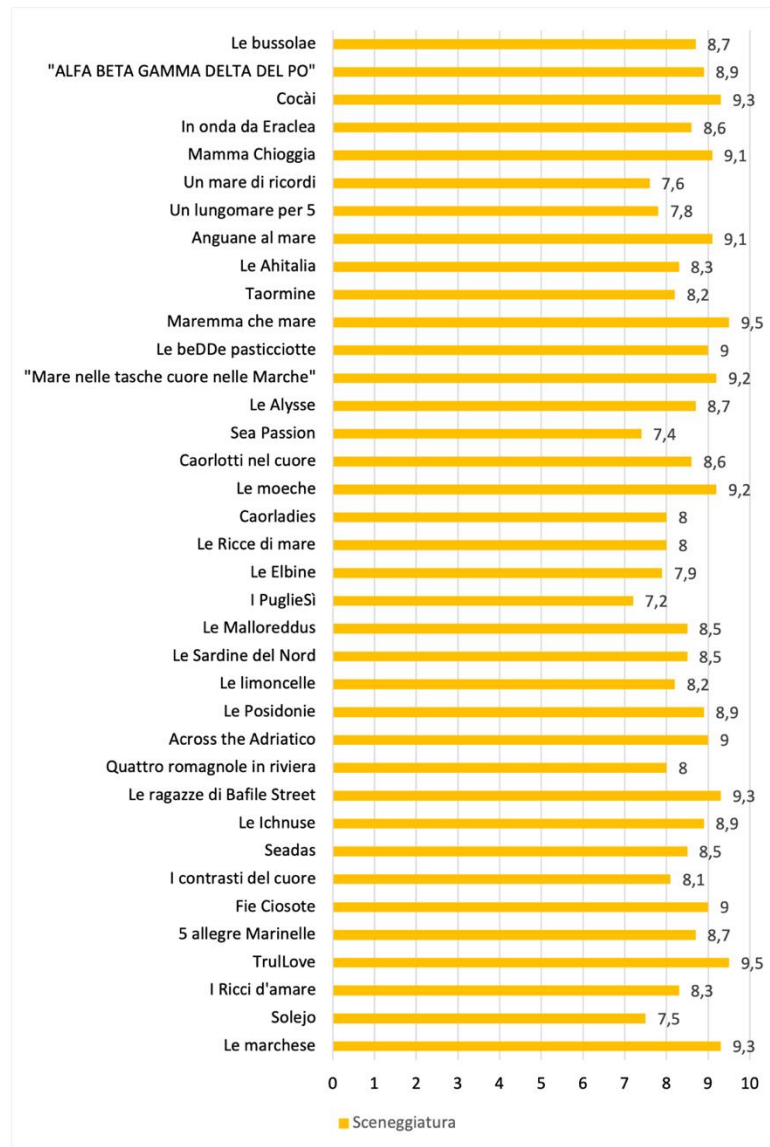


Figura 14: Rappresentazione grafica della media delle valutazioni tra pari riguardo la dimensione "Sceneggiatura"

In riferimento alle valutazioni riguardo la sceneggiatura, i cortometraggi che hanno ricevuto il punteggio più alto sono stati: *Il segreto della collana* del gruppo Maremma che mare e *Cristalda e Pizzomunno* del gruppo TrulLove.

Il *Segreto della collana* è un cortometraggio che racconta l'incontro tra un ragazzo di nome Nino e Arturo, un paguro nascosto all'interno di una conchiglia incastonata su una collana persa sulla spiaggia. I due amici insieme esplorano le coste della Toscana (Cala violina, Maremma, Cala piccola, grotta di Ansedonia) per ritrovare la proprietaria misteriosa della collana. Alla fine del cortometraggio i due compagni riescono nella loro missione e incontrano la Regina Ansedonia, la quale spiega a Nino di aver perso la collana mentre si nascondeva nella grotta per fuggire dalle persone che trattavano male il suo mare del cuore. Al contrario di altre persone, Nino riesce a vedere la regina perché capace di apprezzare quei luoghi e di rispettarne la bellezza.

*“Ottima l'idea centrale del cortometraggio. Significativa è stata la scelta dei personaggi ed il continuo dialogo tra essi. Gli elementi marini sono stati valorizzati in modo molto efficace.”*

*“La storia presentata attraverso questo video è estremamente coinvolgente, adatta a qualsiasi tipo di pubblico, sia bambini sia adulti. I molteplici personaggi coinvolti rendono il tutto avvincente e "abitano" il lungomare toscano in modo consapevole, presentandolo in chiave geografica e informativa.”*

*“La storia è molto bella. Richiama benissimo le caratteristiche dell'ambiente marino presentato. Gli aspetti dell'ambiente marino e le caratteristiche del territorio sono stati spiegati egregiamente e rese suggestive con filmati”*

*“Ho trovato il corto molto originale. Nel bambino che compie il viaggio possono immedesimarsi anche i bambini a cui questo corto è rivolto. Anche gli altri personaggi valorizzano il mare del cuore.”*

*“Molto bella l'idea di inventare una storia che veda come protagonista un ragazzo e un tipico abitante dei luoghi di mare...il paguro Arturo. A questa è stata poi mescolata la leggenda toscana della regina Ansedonia che ci immerge ancora di più nel contesto. Gli elementi marini di questa zona sono stati valorizzati dai suoni, da video/immagini, dai dialoghi e dalla narrazione che si avventura nella*

*descrizione delle varie caratteristiche dei luoghi senza risultare noiosa e centrando in pieno lo scopo del corto.”*

Dai commenti soprastanti si può notare come la sceneggiatura del cortometraggio sia stata valutata come coinvolgente, avvincente e creativa. Una sceneggiatura capace di far immedesimare gli spettatori fin dal primo minuto di visione, i quali vengono incuriositi da un misterioso segreto che solo alla fine del cortometraggio viene svelato. Una sceneggiatura in cui gli ambienti vengono esplorati e valorizzati e in cui viene spiegato cosa significa avere un mare del cuore e rispettarlo.

*Cristalda e Pizzomunno* racconta una variazione della leggenda di Cristalda e Pizzomunno, due giovani innamorati che si amarono perdutamente alle porte di Vieste. La sceneggiatura del corto narra che Pizzomunno ogni giorno affrontava il mare con la propria barca e rifiutava i canti e il corteggiamento delle bellissime sirene del mare, le quali desideravano che Pizzomunno diventasse il loro re e amante. Una notte le sirene, accecate dalla gelosia, aggredirono Cristalda e la trascinarono in fondo al mare. In quel momento ella scoprì la sua natura di sirena. Il loro amore, però, continuò a resistere, nonostante fossero separati dal mare. Essi si baciavano davanti alla loro roccia preferita che si trasformò in un immenso monolite bianco, il famoso Pizzomunno. Purtroppo, non è possibile riportare i commenti dei valutatori in quanto assenti o non registrati dal sistema di valutazione fra pari FeedbackFruit.

Anche il gruppo Le Marchese, i Cocai e Le ragazze di Bafile Street hanno raggiunto un punteggio alto pari a 9,3.

Il cortometraggio “Un mare di colori” del gruppo Le marchese racconta il viaggio di una sirena che tra le onde del mare nuota lungo la costa delle Marche. La sirena, protagonista della leggenda che narra la nascita dei due faraglioni che si trovano nella spiaggia delle Due Sorelle a Sirolo, parte alla scoperta dei colori e delle tradizioni che caratterizzano il paesaggio. Grazie a questo viaggio imparerà a guardare il mondo con un nuovo sguardo pieno di meraviglia. La storia è stata considerata coinvolgente e vicina



allo spettatore ma, allo stesso tempo, un po' complessa da comprendere. In un commento due studentesse scrivono:

*“L'idea di fondo è straordinaria perché unisce in maniera delicata ma molto evocativa sia il fantastico sia il reale. Il personaggio della sirena mi è molto piaciuto così come anche i personaggi e gli elementi locali perché creano una forte ambientazione. Inoltre, vengono valorizzati sia gli elementi naturali sia gli elementi marini del luogo grazie ai disegni molto curati oppure grazie alle immagini scelte”*

*“La storia è brillante, ma risulta in alcuni momenti complessa. Ci si riesce ad immedesimare nella sirena ed a compiere, con questa, un viaggio d'esplorazione marina e terrestre, che permette di valorizzare gli ambienti.”*

I Cocai hanno invece prodotto un cortometraggio intitolato *Il mio mare del cuore-Venezia* che racconta il viaggio di Davide a Venezia, alla ricerca di una pietra testimone dell'amore tra Orio e Medusa, due figure leggendarie. Davide accompagna gli spettatori per mano a vedere la città con i suoi occhi, esprimendo sensazioni, pensieri ed emozioni. La città è vista alla sua altezza, con sensibilità e rispetto. Il suo desiderio più grande è quello di avere un mare pulito per far sopravvivere i pesci e le sirene della leggenda. Tale aspetto ha conquistato le spettatrici che hanno commentato nel seguente modo la sceneggiatura del corto:

*“L'idea di iniziare il corto con il racconto della leggenda in cui si narra come è nata l'isola è interessante: i video successivi sono perfetti per confermare la parte finale della leggenda, valorizzando in modo perfetto gli elementi marini e l'ambientazione”*

*“L'idea di inserire come protagonista un bambino è stato ciò che mi ha portato a valutare con 10/10 la sceneggiatura di questo corto. Credo sia stato molto importante far valorizzare da lui la città di Venezia e, anche in ottica didattica, si può tranquillamente mostrare come video in aula.”*

*"La voce narrante del bambino è molto emozionante. La musica più lenta aiuta ad amplificare le emozioni che il video suscita, di scoperta, meraviglia e in un adulto quasi di nostalgia. Nostalgia per quel modo di vedere il mondo e per la capacità di credere alle fiabe e ai sogni. La musica di quando il bambino arriva a Venezia invece fa comprendere la grande avventura che stiamo per vivere. Molto belli gli spezzoni di video a rallentatore e anche le transizioni tra un video e l'altro"*

*Ti porto nel mare* è il cortometraggio d'animazione prodotto dal gruppo Le ragazze di Bafile Street che hanno raccontato la giornata a Jesolo di una bambina in vacanza. Nel corto vengono raccontate le caratteristiche del luogo e le emozioni nell'entrare in acqua. La protagonista si diverte a giocare in mare e a rilassarsi sul materassino ma, a un certo punto, a causa del brutto tempo e delle onde alte, finisce sott'acqua. Una sirena la salva e la porta con sé a visitare la "Jesolo sommersa", mostrandole tutte le piazze e gli elementi caratteristici che corrispondono alla terraferma. Come ricordo, la sirena lascia alla bambina un braccialetto da tenere sempre con sé. È a questo punto che la protagonista si risveglia nel suo materassino e si accorge che l'avventura è stata tutto un sogno... anche se qualcosa di prezioso le è rimasto al polso. L'elemento della sceneggiatura che più è stato apprezzato è stata la voce narrante in prima persona della protagonista, che porta completamente ad immergersi nel Mar Adriatico e nella località di Jesolo. È stato considerato un efficace corto da utilizzare in ambito didattico sia alla scuola dell'Infanzia sia alla Primaria, per affrontare tematiche legate all' Ocean Literacy.

*"L'idea della storia che accompagna nell'esplorazione del mare e della città di Jesolo è molto bella e il soggetto rappresentato è genuino e spontaneo, sia nelle immagini che nel racconto. Gli elementi marini sono ben rappresentati (la sabbia che scotta, il mare, le conchiglie e i pesci) così come la città con le sue piazze e attrazioni. Forse mi sarebbe piaciuto vedere qualche spezzone del vero mare di Jesolo, ma è solo una mia idea"*

*"La sceneggiatura è stata ben scritta. Il soggetto principale, la bambina, è stata ben descritta e ben rappresentata all'interno del racconto. Anche gli elementi marini sono presenti e descritti in modo molto efficace"*

*“La scelta di un racconto in prima persona, dal punto di vista di una bambina e di presentare una sua tipica giornata al mare favorisce una connotazione emotivo-affettiva molto forte. Inoltre, a livello didattico favorirebbe l'identificazione dei bambini con la protagonista, potendosi rivedere nella sua giornata al mare”*

I corti che sono stati valutati con un punteggio più basso sono stati *La legenda del drago di Jesolo* del gruppo Sea Passion e *Pesci di plastica...Pesci Lessi!* del gruppo I pugliesi.

Nel complesso, per quanto riguarda *Pesci di plastica...Pesci lessi* il tema sviluppato è stato considerato interessante e formativo in quanto tenta di sensibilizzare gli spettatori sull'inquinamento marino della plastica, ma la storia su cui si basa appare confusa, soprattutto per il fatto che non vi sono personaggi ben circoscritti e l'ambiente marino non è precisato. È un cortometraggio in cui la sceneggiatura evoca poco coinvolgimento emotivo per cui ed è difficile immedesimarsi nella situazione presentata. Il consiglio suggerito in più commenti è stato quello che di unire i due cortometraggi in un unico video, o almeno di rendere il collegamento tra i due più graduale, e di inserire più elementi marini nell'ambientazione. Una studentessa scrive:

*“L'idea di puntare sull'importanza della cura del mare e sul problema della plastica che deteriora il paesaggio marino è vincente; vengono valorizzati gli elementi marini. Forse per ottenere un effetto ancora maggiore e concreto avrei mostrato più foto/video di spiagge o acque piene di plastica”*

Invece, la sceneggiatura del cortometraggio *La legenda del drago di Jesolo* è risultata interessante ma in alcuni tratti confusa e non esaustiva, soprattutto nella rappresentazione dell'ambientazione. Gli elementi marini sono poco presenti nella storia e quindi non valorizzati. Anche in questo cortometraggio è stata apprezzata la voce narrante del bambino protagonista, che invoglia lo spettatore ad ascoltare e a seguirlo nei suoi racconti. L'amicizia tra il bambino protagonista e il nonno è risultato un punto di forza del cortometraggio. Un esempio di commenti in cui si estraggono tali accorgimenti:

*“Bella l'idea di raccontare la leggenda del drago di Jesolo. Non sono molto valorizzati gli elementi marini”*

*“L'idea di narrare la leggenda è molto interessante e originale, l'ambientazione del mare poteva essere curata meglio”*

#### 4.1.4 La media dei punteggi

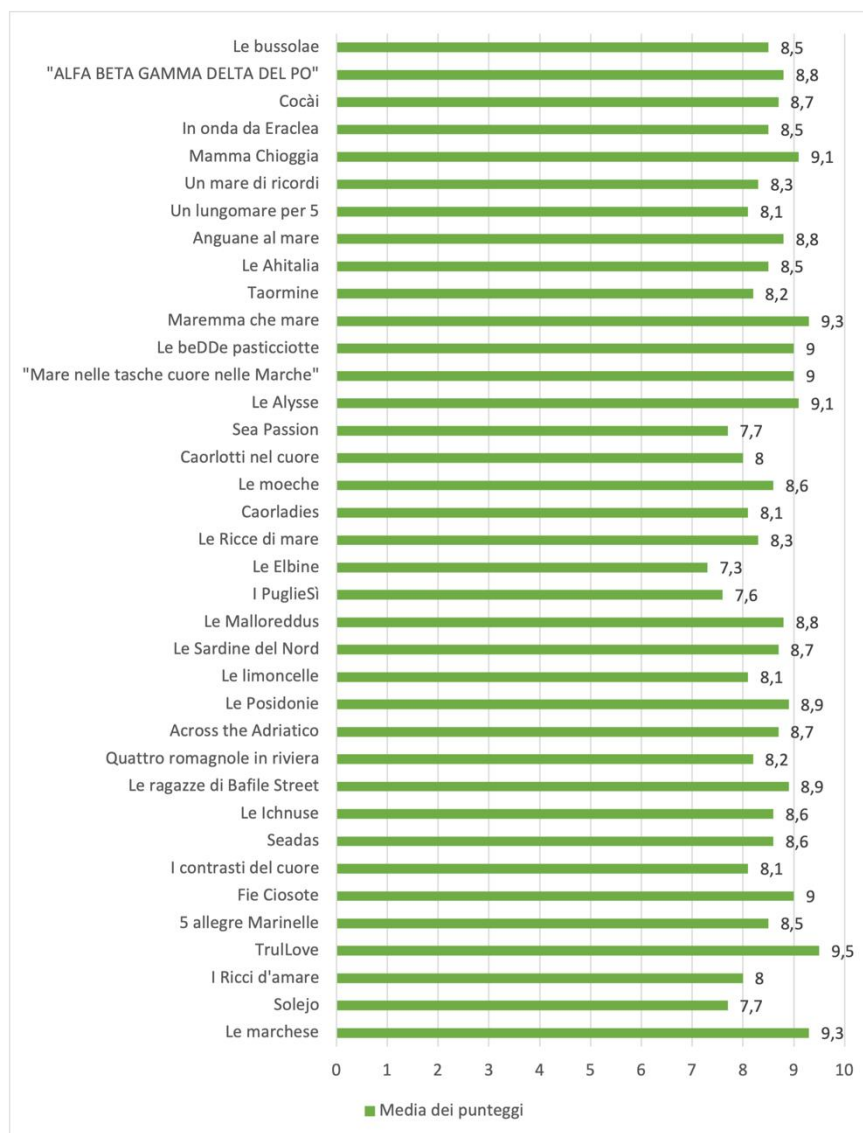


Figura 15: Rappresentazione grafica della media dei punteggi ricevuti

Andando a calcolare la media dei punteggi per ogni cortometraggio realizzato da ciascun gruppo (Figura 15), risulta che il cortometraggio valutato con il punteggio più alto (9,5) è *Cristalda e Pizzomunno* del gruppo TrulLove. Seguono poi *Un mare di colori*

del gruppo Le marchese e *Il segreto della collana* del gruppo Maremma che mare con un punteggio pari a 9,3 e *Sottomarina d'aMARE* di Mamma Chioggia e *Il custode di Jesolo* del gruppo le Alysse con un punteggio pari a 9,1. Anche *L'anima del Salento* di Le BeDDe pasticciotte, *La storia di Miti e Cali* di Mare nelle tasche cuore nelle Marche e *Chioggia, tra mare e leggende* di Fie ciosotte raggiungo un punteggio corrispondente a 9.

Invece, i cortometraggi che hanno raggiunto un punteggio basso sono: *Il nostro mare del cuore-L'Isola* d'Elba delle Elbine con un punteggio di 7,3, *Pesci di plastica... pesci lessi* dei Pugliesi con 7,6, *Memories puzzle* del gruppo Solejo e *La leggenda del drago di Jesolo* del gruppo Sea passion con un punteggio di 7,7.

## 4.2I RISULTATI DEL QUESTIONARIO

Il questionario somministrato prima dell'inizio del corso ha ricevuto 67 risposte, mentre il questionario somministrato alla fine del corso ne ha ricevute 33. Come per le dimensioni della rubrica valutativa usata nella valutazione tra pari, alcune sezioni verranno analizzate e discusse nella presente tesi mentre altre, quelle relative al senso di attaccamento verso il luogo, verranno considerate nella tesi di Camilla Meneghin.

### 4.2.1 La prima sezione: le competenze digitali

La prima sezione ha sondato la percezione del proprio livello di competenze digitali prima e dopo la realizzazione del compito autentico, attraverso una scala autoancorante da 1 a 4, in cui il numero 1 corrispondeva a "per niente sicuro" e il numero 4 a "molto sicuro".

Il primo quesito ha consentito di evidenziare se gli studenti e le

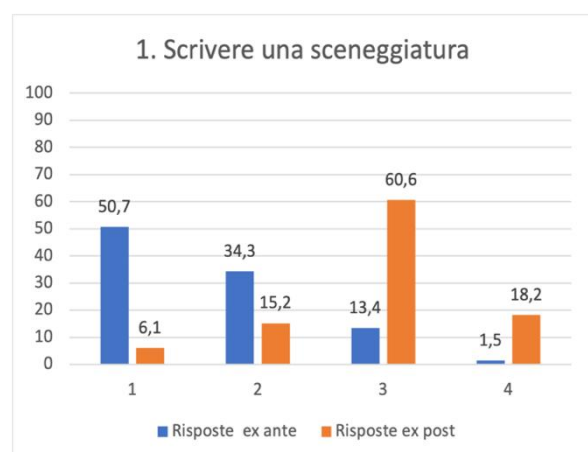


Figura 16: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Scrivere una sceneggiatura"

studentesse ritenevano di essere migliorati nella scrittura di una sceneggiatura; nel

grafico (Figura 16) vediamo che, se all'inizio la maggior parte degli studenti (50,7%) aveva indicato il proprio livello di competenza con il numero 1, alla fine del progetto il numero più scelto è stato il 3 che indica un livello di padronanza corrispondente a "sicuro" (60,6%). Pertanto, si può affermare che nell'ambito di tale competenza è avvenuto un cambiamento in positivo.

Anche nel secondo quesito, relativo alla competenza di realizzare uno storyboard, si evidenzia un cambiamento in positivo in quanto la maggior parte dei rispondenti alla fine del progetto si sono posizionati nel livello 3 (72,7%) (Figura 17). Per quanto riguarda la competenza della registrazione di video con dispositivo mobile, dalle risposte si osserva che la maggior parte degli studenti e delle studentesse si sentivano già piuttosto sicuri e competenti, il dato infatti non è cambiato in modo significativo. Sia prima, sia dopo il compito autentico, la maggior parte delle risposte si sono posizionate sul 3 e sul 4 livello (Figura 18). Nella competenza relativa al saper scrivere e registrare un commento audio, possiamo notare che mentre nel primo questionario solo il 3% si sentiva sicuro,

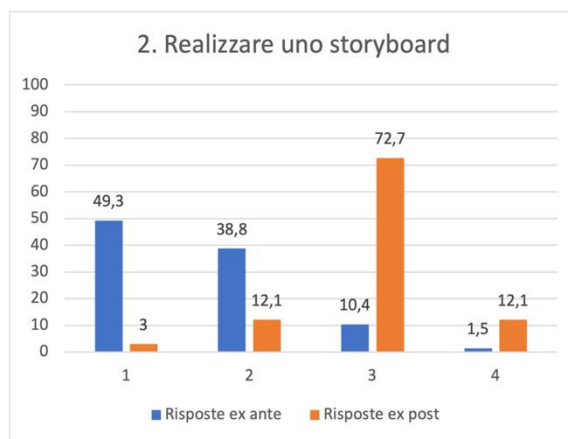


Figura 17: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Realizzare uno storyboard"

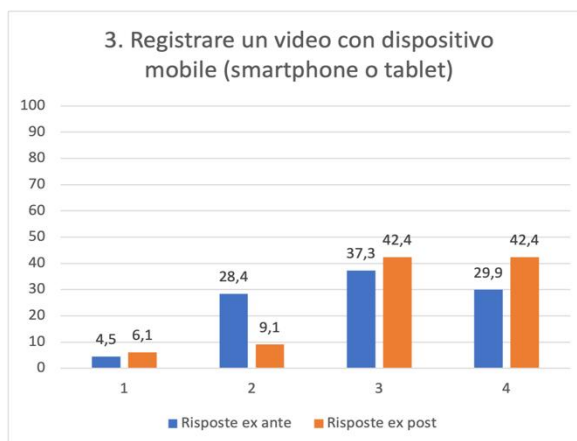


Figura 18: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Registrare un video con dispositivo mobile (smartphone o tablet)"

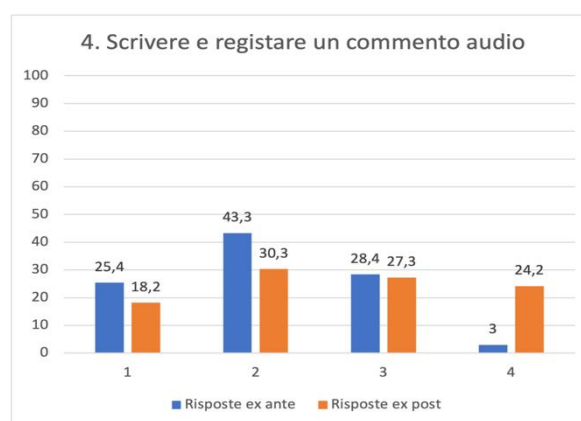


Figura 19: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Scrivere e registrare un commento audio"

nel secondo siamo passati al 24,2%. Nonostante la crescita considerevole, rimane il fatto che molti studenti non si sentono ancora completamente sicuri vista l'alta percentuale (30,3%) nel livello 2 anche nel secondo questionario. (Figura 19). Inizialmente, la competenza riguardante l'editare un video ha visto la maggior parte degli studenti e delle studentesse posizionarsi al livello uno della scala con una percentuale pari a 38,8%. Successivamente, dopo l'esperienza di apprendimento, il livello di competenza è migliorato in quanto si è spostato al livello 2 e ancor più al livello 3. (Figura 20). Dall'inizio del progetto alla fine, la percezione di sicurezza riguardo l'utilizzare tecniche video miste è aumentata (Figura 21) in quanto il 45,5 % degli studenti e delle studentesse si sono posizionati nel livello 3 e solo il 12% nel livello 1, contro i risultati del primo questionario che vedevano la maggioranza (53,7%) al livello 1 e solo il (3%) al livello 4. Infine, l'ultimo quesito mirava a comprendere il livello di sicurezza e di padronanza sulla produzione di effetti speciali visivi e sonori. Come reso evidente dal grafico (Figura 22), all'inizio del progetto più della

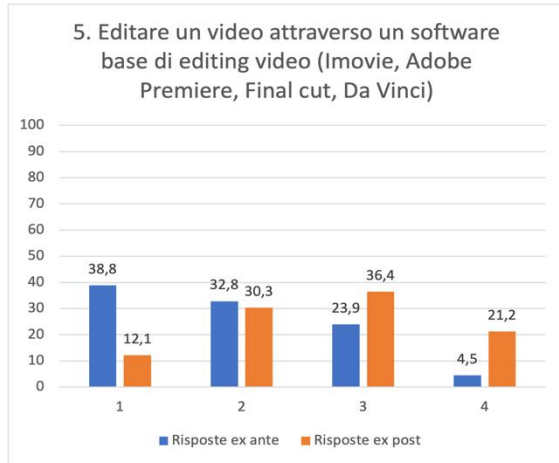


Figura 20: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Editare un video attraverso un software base di editing video"

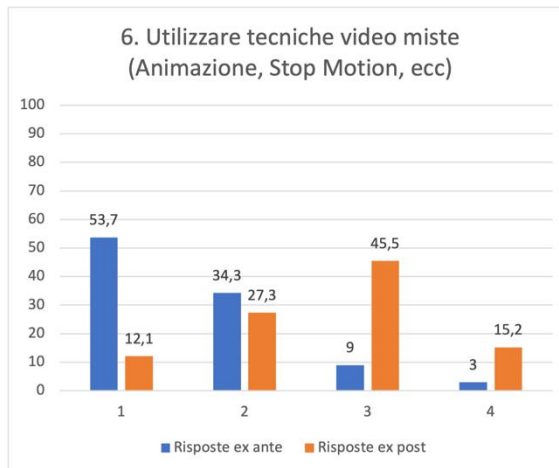


Figura 21: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Utilizzare tecniche video miste (Animazione, Stop Motion, ecc)

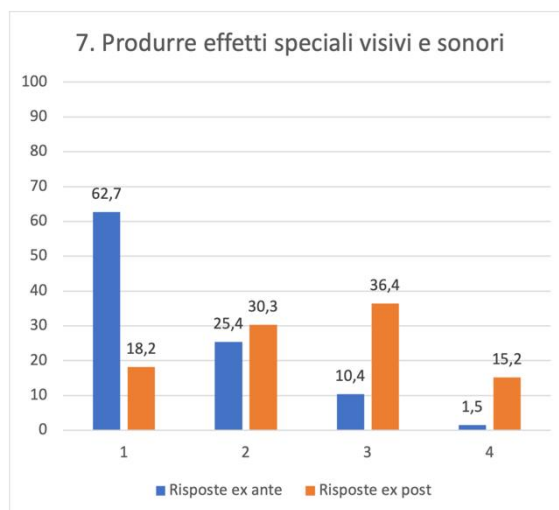


Figura 22: Rappresentazione grafica del livello di sicurezza acquisito in "Produrre effetti speciali visivi e sonori"

metà degli studenti si è posizionata a livello 1 (62,7%), dato che è calato drasticamente nel secondo questionario (18,2%) dove invece la percentuale più alta la troviamo al livello 3 (36,4%). Rimane comunque una competenza da rafforzare in quanto quasi la metà degli si è collocata tra il livello 1 e il livello 2 dichiarando così di non sentirsi abbastanza sicuri.

#### 4.2.2 La seconda sezione: l'Ocean Literacy

La seconda sezione ha esaminato le conoscenze degli studenti e delle studentesse in merito all'Ocean Literacy.

Le risposte alla prima domanda "Sai cos'è l'Ocean Literacy?" cambiano notevolmente dall'inizio del progetto alla fine. Nel primo grafico a torta (Figura 23) si nota che quasi la metà degli studenti non sapeva cosa fosse l'Ocean Literacy (40,3%) prima di intraprendere il progetto; invece, nel secondo grafico (Figura 24) si evince che alla fine delle attività il 97% degli studenti ha risposto affermativamente alla domanda.

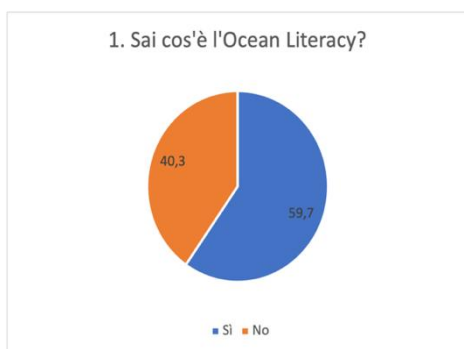


Figura 23: Grafico a torta domanda 1 della seconda sezione con risposte ex ante

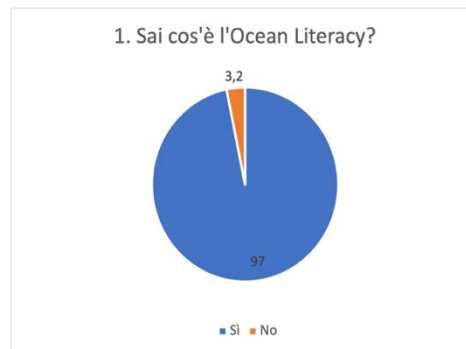


Figura 24: Grafico a torta domanda 1 della seconda sezione con risposte ex post

La seconda domanda ha sondato se i partecipanti al progetto credessero nell'esistenza di connessione tra la vita sulla terra e gli oceani. Le risposte si sono posizionate al livello 3 e al livello 4, raggiungendo in quest'ultime livello una percentuale di 90,9 alla fine del progetto (Figura 25). La terza domanda, molto simile alla precedenza, indagava nello specifico la relazione tra la vita personale dei partecipanti e gli oceani; anche in questo caso la maggior parte degli studenti e delle studentesse si sono posizionate al livello 4 raggiungendo una percentuale del 69,7% al termine del lavoro (Figura 26). La quarta domanda (Figura 27) di ricerca ha chiesto se fosse



importante imparare a conoscere l’oceano e le sue risorse. Fin dall’inizio l’82,1% si è posizionato nel livello 4 e solo l’1,5% si è posizionato al livello 2; alla fine del corso nessuno ha scelto il livello 1 e 2, ma la maggior parte si è collocata al livello 4 (87,9%), con una piccola percentuale anche nel livello 3 (12,1%). Il quinto quesito invece non ha visto cambiamenti in quanto in entrambi i momenti di somministrazione del questionario, la percentuale di chi ritiene importante adottare atteggiamenti e comportamenti favorevoli all’ambiente marino è stata molto alta (Figura 28). Anche nelle due domande successive la situazione è rimasta inalterata e si può evincere che la maggior parte dei partecipanti ritiene significativo ragionare e contribuire alla co-progettazione di soluzioni nei confronti delle gravi minacce e dei problemi che affliggono l’oceano e includere l’Ocean Literacy nel curriculum di geografia alla scuola primaria. (Figura 29 e figura 30). La sezione si conclude con una domanda sull’importanza di proporre agli studenti progetti per sviluppare la cittadinanza oceanica all’interno e all’esterno della struttura scolastica (Figura 31). Quasi la totalità degli studenti e delle studentesse, nella seconda fase del questionario, si colloca nel livello 4 (78,8%) e solo un 18,2 % nel livello 3, rispetto al 25,4% iniziale.

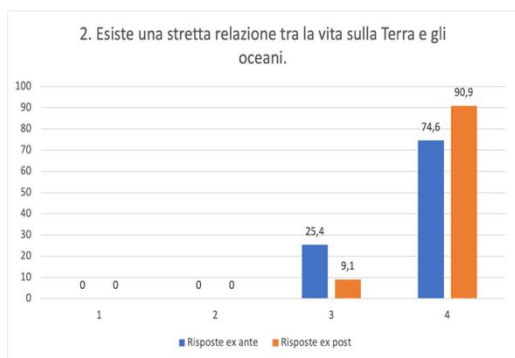


Figura 25: Grafico domanda 2 della seconda sezione

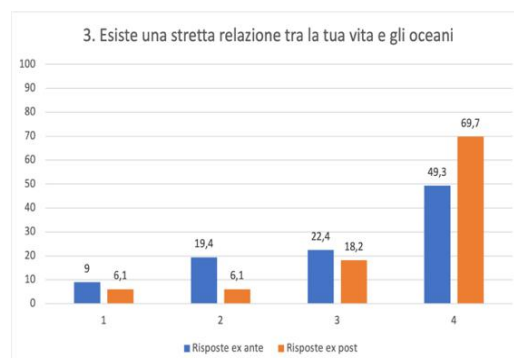


Figura 26: Grafico domanda 3 della seconda sezione

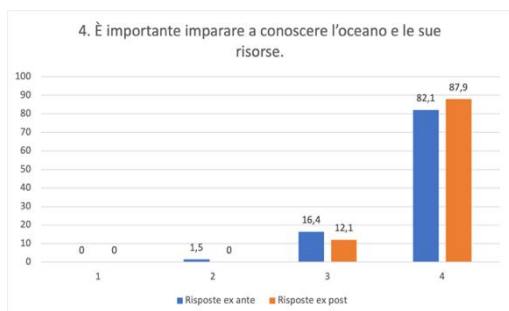


Figura 27: Grafico domanda 4 della seconda sezione

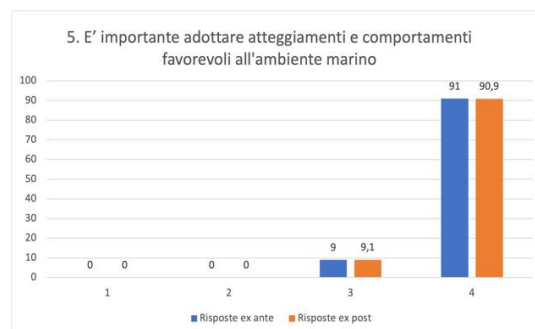


Figura 28: Grafico domanda 5 della seconda sezione

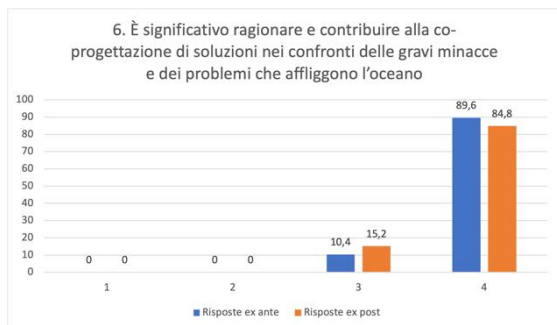


Figura 29: Grafico domanda 6 della seconda sezione

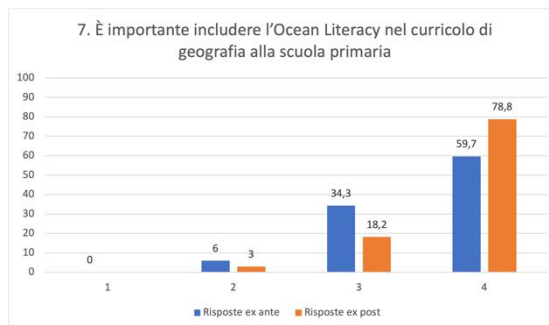


Figura 30: Grafico domanda 7 della seconda sezione

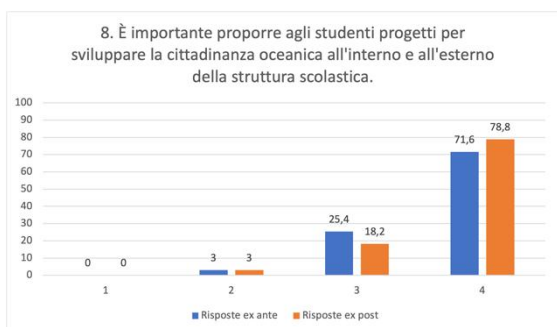


Figura 31: Grafico domanda 8 della seconda sezione

### 4.2.3 La terza sezione: l'Ocean Literacy e i cortometraggi

La terza sezione ha indagato il rapporto che intercorre tra l'Ocean Literacy e i cortometraggi secondo l'opinione degli studenti e delle studentesse coinvolte nel progetto. Dal primo quesito (Figura 32) è possibile dedurre che la maggior parte dei rispondenti al questionario considera l'uso di materiale audiovisivo come un'opportunità

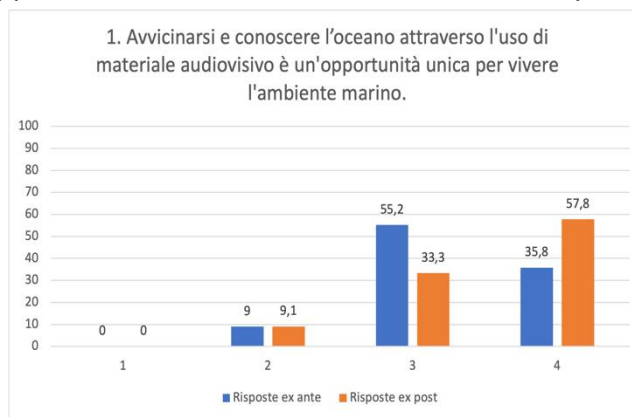


Figura 32: Grafico domanda 1 della terza sezione

per avvicinarsi e conoscere l'oceano; sia all'inizio del progetto che alla fine si evidenziano alte percentuali al livello 3 e al livello 4. Per quanto riguarda la seconda domanda, che

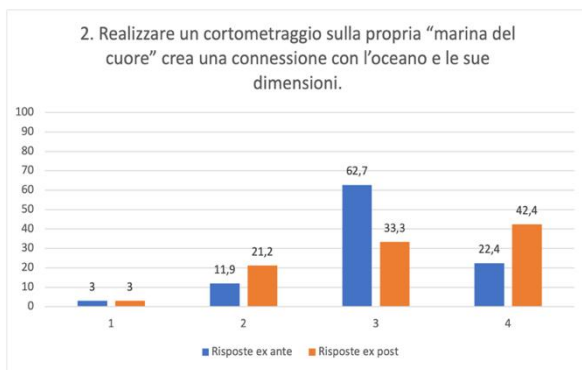


Figura 33: Grafico domanda 2 della terza sezione

una percentuale più alta nel livello 4 e più bassa nel livello 3 rispetto alla situazione iniziale (Figura 33). Nella terza domanda la maggior parte degli studenti e delle studentesse ritiene che la produzione del cortometraggio sulla propria "marina del cuore" sia da considerare una risorsa che promuove le discussioni di argomenti e

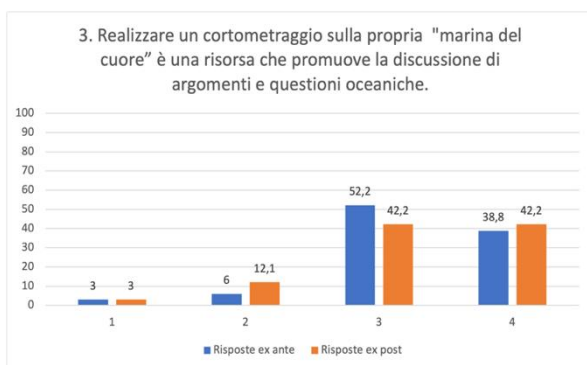


Figura 34: Grafico domanda 3 della terza sezione

indaga la possibilità di creare una connessione con l'oceano e le sue dimensioni attraverso la produzione di un cortometraggio sulla propria "marina del cuore", si evidenzia un maggior accordo da parte degli studenti e delle studentesse con l'affermazione alla fine del progetto, perché si riscontra

questioni oceaniche; infatti, si evidenzia una percentuale pari al 42,2 % sia al livello 3 che al livello 4. Rimane però un 12,1% che si colloca al livello 2, in aumento rispetto alla fase iniziale in cui la percentuale era del 6% (Figura 34) Invece, nella quarta domanda non si rilevano cambiamenti netti tra la prima fase e la seconda, in quanto fin dall'inizio la maggior parte dei partecipanti al progetto si è rivelata d'accordo con l'affermazione secondo cui creare un cortometraggio sulla propria marina del cuore contribuisce a sviluppare competenze geografiche (Figura 35). La quinta domanda pone

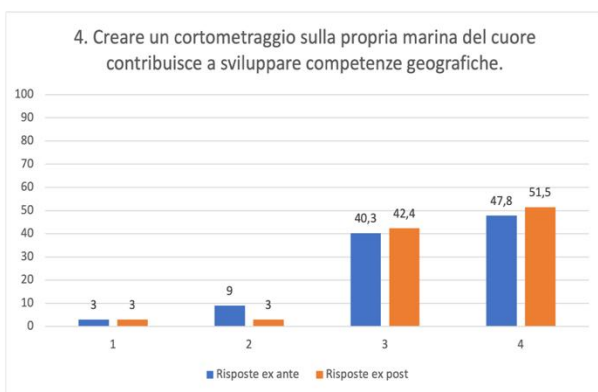


Figura 35: Grafico domanda 4 della terza sezione

l'attenzione sulla formazione dei docenti in quanto chiede agli studenti se la produzione del cortometraggio sulla propria "marina del cuore" aiuta futuri insegnanti a includere

l’Ocean Literacy nel curriculum di geografia alla scuola primaria.

Quasi la metà dei partecipanti si trova molto d’accordo con l’affermazione (48,5%)

collocandosi al livello 4 e il 39% abbastanza in accordo

inserendosi nel livello 3. Le

percentuali di chi ha scelto il livello 1 e il livello 2 sono molto basse (Figura 36). Infine, anche

nella sesta domanda si evidenzia in generale un accordo secondo l’affermazione per cui creare un

cortometraggio sulla propria

“marina del cuore” favorisce la proposta di progetti per sviluppare la cittadinanza oceanica all'interno e all'esterno della struttura scolastica. Sia al livello 3 che al livello 4 la percentuale è pari al 45,5% che sommate raggiungono una percentuale di 91% (Figura 37).

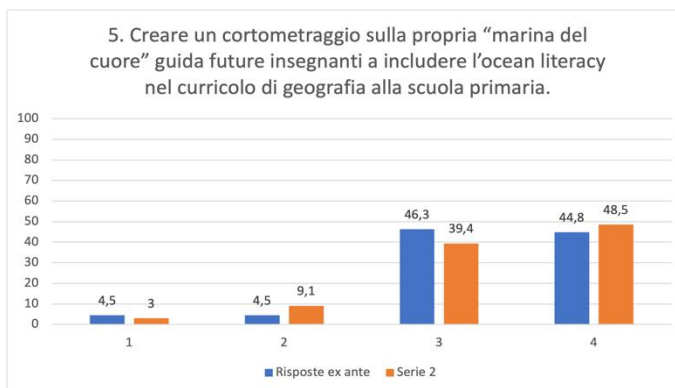


Figura 36: Grafico domanda 5 della terza sezione

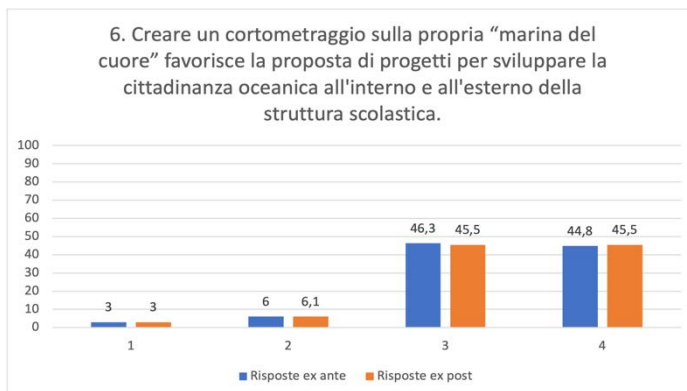


Figura 37: Grafico domanda 6 della terza sezione

### 4.3 VERIFICA DELLE IPOTESI

Prima di procedere con la verifica delle ipotesi di ricerca, si ricorda che, avendo scelto come tipologia di ricerca lo studio di caso, non vi è l’obiettivo di generalizzare i risultati ottenuti (Coggi & Ricchiardi, 2005), quanto piuttosto si intende perseguire il fine stesso della tipologia di ricerca, ovvero descrivere e spiegare le connessioni causali complesse di specifici interventi educativi. (Trincherò, 2002). Infatti, l’analisi è stata condotta secondo un approccio olistico che ha mirato a considerare il caso nella sua unica complessità.

Consideriamo la prima ipotesi di ricerca: attraverso un percorso interdisciplinare tra i corsi di Fondamenti e Didattica di geografia e Educazione artistica e educazione Mediale è possibile introdurre in maniera efficace il tema dell’Ocean Literacy. L’ipotesi è stata confermata dagli esiti della seconda sezione del questionario dedicata alla conoscenza sull’Ocean Literacy, i quali consentono di evidenziare lo sviluppo di un atteggiamento consapevole del ruolo che l’oceano svolge per la vita su questo pianeta. La maggior parte degli studenti e delle studentesse risultano migliorate nell’apprendimento dei concetti sottesi ai Sette principi Essenziali dell’Ocean Literacy e ritengono fondamentale adottare atteggiamenti e comportamenti favorevoli nei confronti dell’ambiente marino. Ne risulta che il compito autentico e le attività precedenti ad esso hanno messo insieme la necessaria informazione scientifica con la connessione emotiva tra persone e natura, portando a sviluppare gradualmente la cittadinanza oceanica spiegata nel sottoparagrafo 1.1.3. Prendiamo in esame anche la seconda ipotesi: la creazione di un cortometraggio sulla propria “marina del cuore” favorisce la proposta e l’ideazione di progetti interdisciplinari alla Scuola dell’Infanzia e alla Scuola primaria per sviluppare la cittadinanza oceanica. L’ipotesi è stata parzialmente verificata dalla terza sezione del questionario, dedicata al rapporto tra il cortometraggio e l’Ocean Literacy. In un primo momento le domande hanno indagato se la produzione di cortometraggi sulla “marina del cuore” è risultata idonea per portare l’attenzione su questioni oceaniche e stimolare il senso di responsabilità dei cittadini nei confronti dell’ambiente marino. La risposta è risultata positiva. Successivamente le domande del questionario hanno sondato se le attività svolte hanno guidato i partecipanti al progetto a voler promuovere nella propria didattica futura la cittadinanza oceanica. Anche in questo in caso le risposte sono state affermativo ma non sono dimostrabili nella pratica, per cui non è possibile confermare completamente l’ipotesi. In merito alla terza ipotesi – la creazione di un cortometraggio sulla propria “marina del cuore” migliora le competenze digitali di future insegnanti – ha avuto esito positivo. L’educazione mediale ha offerto un approccio di carattere meta-riflessivo e pedagogico al mondo dei media in generale, migliorando le competenze digitali dei partecipanti. In particolare, nella prima sezione del questionario, si evidenzia un

importante miglioramento nelle seguenti competenze: scrivere una sceneggiatura, realizzare uno storyboard e registrare un video con dispositivo mobile. Gli stessi cortometraggi realizzati sono la testimonianza del maturamento di queste competenze. Essi rappresentano anche la riflessione sull'esperienza vissuta, sulle difficoltà incontrate e sulle soluzioni trovate da ogni gruppo.

Il progetto "Place-based education for Ocean Literacy" ha individuato le molteplici potenzialità di uno strumento audiovisivo valorizzandone le funzioni e costruendo connessioni significative tra il mondo del cinema, l'Ocean Literacy e la pratica pedagogica.

## 5. CONCLUSIONI

### 5.1 IPOTETICI SVILUPPI SUL TEMA

La proposta contenuta in queste pagine può essere considerata tanto un piano di lavoro sostanzialmente già pronto e riapplicabile nuovamente in contesto universitario, quanto una serie di spunti che possono stimolare la creatività e la progettualità di insegnanti e media educatori.

La valutazione tra pari ha permesso di raccogliere dati per scegliere i cortometraggi che potrebbero rappresentare un'opportunità per riflettere sull'Ocean Literacy. Analizzando le dimensioni tecniche, estetiche e comunicative, i cortometraggi più adatti per conoscere e comprendere l'influenza dell'oceano su di noi e viceversa sono risultati i seguenti:

- Cristiana e Pizzomunno
- Un mare di colori
- Il segreto della collana
- Sottomarina d'aMARE
- Il custode di Jesolo
- L'anima del Salento
- La storia di Mitì e Calì
- Chioggia, tra mare e leggende

Quest'ultimi verranno messi a confronto con i cortometraggi raccolti nella tesi di Camilla Meneghin (sulla base dei punteggi nelle dimensioni valutative di *efficacia comunicativa* e *senso di attaccamento al luogo*) e rientreranno tra il materiale audiovisivo da consigliare alla dottoressa Erica Neri per arricchire l'atlante Greenatlas. In questo modo i prodotti mediali realizzati potranno essere fruiti da tutti i docenti della scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria per realizzare progetti sull'educazione al mare e sulla cittadinanza oceanica. Si tratta della possibilità di costruire percorsi educativi e di apprendimento in cui sviluppare competenze per la cittadinanza attiva e

la responsabile partecipazione alla vista sociale, visto che nello scenario delle attività educative mediali entrano in campo due dimensioni apprenditive: le grammatiche interne, riguardo le regole e i linguaggi che presiedono gli strumenti, in questo caso i cortometraggi, e le grammatiche esterne, vale a dire il sistema di relazioni sociali che si vanno a tessere e a costruire l'identità nel confronto mediatizzato con gli altri. (Gee, 2013). Infatti, se si volesse approfondire e ampliare la presente ricerca, sarebbe interessante selezionare un cortometraggio sulla "marina del cuore" (tra quelli sopracitati) e realizzare un'unità didattica analizzando l'esperienza diretta di bambini coinvolti nelle attività. La tipologia delle attività varierebbe a seconda della distinzione d'approccio tra educazione -- *con, ai, attraverso* -- i media. Grazie all'utilizzo di strumenti diversificati, tra cui l'analisi e la valutazione di dossier personali, i quaderni di lavoro, le check-list, le griglie, le interviste, l'osservazione diretta e partecipante, l'uso di diari di bordo (Trincherò, 2002), si potrebbero raccogliere impressioni, riflessioni e sensazioni di alunni e insegnanti coinvolte nell'esperienza, per comprendere come quest'ultima inciderebbe sui bambini e sulla loro educazione alla cura e alla salvaguardia dell'ambiente marino nonché allo sviluppo di una cittadinanza oceanica. Utile sarebbe l'adozione di una prospettiva trifocale, attivando e confrontando più livelli di osservazione dell'oggetto di analisi. Tenendo conto delle esigenze organizzative e didattiche delle istituzioni scolastiche, per la continuazione dell'offerta didattica in periodo di emergenza sanitaria da Covid 19, sarebbe formativo collaborare con esperti esterni per rendere l'intervento didattico sistemico e legato al territorio. Lo stesso progetto "Mariniamo la scuola" (cap. 3.6) potrebbe essere un'esperienza motivante e coinvolgente da proporre a classi di ogni ordine e grado, adottando una didattica attiva e laboratoriale. L'unità didattica potrebbe rappresentare il punto di partenza per progettare percorsi sull'energia idroelettrica, fonte rinnovabile e alternativa di elettricità generata sfruttando l'acqua.

Inoltre, il carattere interdisciplinare del progetto "Place-based education for Ocean Literacy" tra Geografia ed Educazione Mediale potrebbe essere riproposto nuovamente all'università, per trattare altri ambienti naturali e scoprire i fenomeni socio-culturali legati a essi. Ciò permetterebbe di trasformare gli ambienti che



appartengono al nostro Pianeta in paesaggi ricchi di significato e personalizzati. In aggiunta, consentirebbe di analizzare, produrre e confrontare media differenti.

## **5.2 RIFLESSIONI CONCLUSIVE**

Nel panorama odierno in cui il cambiamento climatico sta minacciando gravemente l'oceano, sono fiera e onorata di aver seguito uno studio di caso che mi ha proposto una lettura complessa e completa degli spazi marini, comprendendo aspetti culturali e affettivi oltre che naturalistici.

Il presente progetto è risultato un continuum di esperienze dirette e mediate che mi hanno condotto a scoprire a fondo le bellezze dell'oceano e le minacce che incombono su di esso. La visione dei cortometraggi realizzati mi ha permesso di far leva sulla mia fantasia e di popolare gli spazi marini di nuove e avvincenti storie. Ogni scena mi ha suscitato un'emozione, un ricordo, un pensiero che mi ha guidato in un viaggio sopra e sotto il mare, per scoprire quante e quali vicende si possono intrecciare, svelare o nascondere. Leggende, canti, proverbi hanno modificato la mia percezione dell'acqua, del vento, delle onde e del paesaggio marino nel suo insieme, costruendo processi di significazione del territorio.

La collaborazione tra gli esperti intervenuti, i professori e gli studenti ha dato vita a un progetto sinergico in cui ognuno ha partecipato attivamente e ha condiviso le proprie competenze. Fin da subito mi sono sentita coinvolta nel team di lavoro e mi sono sentita incentivata a esternare le mie idee, le mie opinioni e le mie capacità; ne è la conferma il video di presentazione del progetto per la *3<sup>o</sup> Conferenza del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria con il mondo della scuola* del 29 aprile 2022, realizzato da noi laureande insieme alle tutor Silvia Stocco e Diana Mantegazza. Per noi è risultato un compito sfidante che ha messo alla prova le nostre competenze digitali e ci ha permesso di prendere ancor più consapevolezza dell'utilizzo pieno delle risorse che i media mettono a disposizione. Come le studentesse, anche noi ci siamo imbattute nella prova di creare materiale audiovisivo in grado di coinvolgere gli spettatori e avvicinarli al tema. Dai complimenti ricevuti direi che ci siamo riuscite.

Al termine del mio lavoro di ricerca, il mio auspicio è che le studentesse e gli studenti del IV anno di Scienze della formazione primaria terminino la loro formazione credendo nella necessità di trattare l'Ocean Literacy a scuola e nella possibilità di farlo sfruttando le molteplici opportunità dell'educazione mediale.

Io sono convinta che l'educazione e la scuola debbano farsi carico di far conoscere e amare il mare ai bambini, facendo comprendere il perché di alcune scelte piuttosto che di altre e sviluppando precocemente il senso di responsabilità nei confronti del mondo in cui viviamo. Solo così l'educazione ambientale diventerà il punto di partenza per mettere in atto un valido mutamento culturale in cui tutti si sentiranno parte.

In linea con le parole del maestro Alberto Manzi la scuola deve quindi educare a pensare in quanto

*Una scuola di pensiero deve far vivere in continuazione un problema destando una voglia di sapere sempre in fermentazione. Non è pertanto dando risposte, quanto cercando di risponderci, discutendo, confrontando. Tutta la nostra conoscenza è ricca di lacune, contraddizioni, ingenuità, errori, falsità, presunte sicurezze... La scuola di pensiero deve aiutare un individuo a saper esaminare un problema e fornirgli i mezzi per risolverlo. Educare a pensare significa rendere un individuo capace di reagire prontamente e obiettivamente di fronte all'imprevisto, educare un individuo a saper ricostruire continuamente il suo sapere sviluppando modi di guardare la realtà e modi di mettersi in relazione con la realtà. (Centro Alberto Manzi, 2012)*

## BIBLIOGRAFIA

Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. *JRC Technical Notes*

Bellavita A., Brnardelli, A., (2021). *Che cos'è la narrazione cinematografica*. Roma: Carocci

Bentivegna S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.

Bolter J.D., & Grusin R. (2002). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini Milano: Guerini e Associati

Bondesan, A., & Meneghel, M., (2005). La laguna di Venezia: guida all'escursione *Geografia Fisica e Dinamica Quaternaria*, 7, pp. 349-357

Boud D., & Molloy E. (2013). What is the Problem with Feedback? In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well* (pp. 1-10). London: Routledge.

Bruner J., (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"* in Rappresentazioni e narrazioni, a cura di Ammanniti M., Stern D.N. Bari: Laterza

Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson

Calvani, A. (2011) *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci

Carbone P. (2004) *Storia e teorie dell'ipermedialità: visual culture, immersività, ipermedialità*, in Cacciola G., Carbone P., Ferri P., Solidoro A., Editoria multimediale. Scenari, metodologie, contenuti. Milano: Guerini e Associati

Centro Alberto Manzi (a cura di), (2012). *Tensione cognitiva, un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*. Bologna: Centro Stampa Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna.

Ceretti F., & Padula M., (2016) *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*. Pisa: ETS

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Fabio, R. A., & Giannatiempo, S. (2004). *L'influenza dei media sui processi cognitivi*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: PensaMultimedia.

Galimberti U., (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.

Galliani, L., (1979). *Il processo è il messaggio*. Bologna: Cappelli.

Galliani L., (1988). *Educazione ai linguaggi audiovisivi*. Torino: SEI

Galliani L., (2002a). Multimedialità in *Studium Educationis*, 3, pp.792-7944

Galliani L., (2002b). Pedagogia, comunicazione e didattica dei media, in *Studium Educationis*, 3, pp. 642-654

Galliani L., (2002d). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media, *in Studium Educationis*, 3, pp. 563-576

Gee, J., P., (2013) *Come un videogioco. Insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano: Cortina

Grion, V., Acquario, D. & Restiglian, E., (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup

Gui M., & Argentin G., (2011). The Digital Skills of the Internet Natives. Different Forms of Digital Literacy in a *Random Sample of Northern Italian High School Students*. *NewMedia & Society*, 13

Hargittai E., (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7

Hargittai E., (2008). The Digital Reproduction of Inequality. In *Grusky D., Ed., Social Stratification*. Boulder, CO: Westview Press

Hargittai E., (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80

Heinz J., (2016). Digital Skills and the Influence of Students' Socio-Economic Background. An Exploratory Study in German Elementary Schools. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8

Helsper E.J., Reisdorf B.C., (2016). The Emergence of a "Digital Underclass" in Great Britain and Sweden: Changing Reasons for Digital Exclusion. *New Media & Society*, 19

Iannone R., (2007). *Società disconnesse. La sfida del Digital Divide*. Roma: Armando.

Lausselet, N., Chiichering, G., Malatesta, S., & Sunny, J., (2017). *Geography. Textbook for Sustainable Development, a guide for Embedding*. New Delhi: UNESCO MGIEP .

Masterman, L., (1980). *Teaching about television*. London: McMillan

Masterman L., (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia

Masterman L., (1997). *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*. Brescia: La Scuola

Masterman L., (1998). The Media Education Revolution. In A. Hart, *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates

McLuhan M., (2008). *Gli strumenti del comunicare*, il Saggiatore, Milano

Messina, L., (2005). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup

Messina, L., (2007). *Accompagnarsi nei media*. Lecce: PensaMultiMedia,

Metz, C., (1968) *Essai sur la signification au cinéma* (trad. it. Adriano Aprà e Franco Ferrini, *Semiologia del cinema: saggi sulla significazione del cinema*, Garzanti, Milano, 1972)

Nicol D., (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5), pp. 501-517.

Oliverio Ferraris A., (1973). *Il significato del disegno infantile*. Torino: Boringhieri

Parola, A., & Trincherò, R., (2006). *Come valutare i percorsi di media education*. In F. Ceretti, D. Felini, & R. Giannatelli (a cura di), *Primi passi nella media education* Trento: Erickson. pp. 33-49

Petrucco, C., & De rossi, M., (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci

Piva et al, (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino

Restak, R. (2004). *The new brain. How the modern age is rewiring your mind*. London: Rodale Ltd.

Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Assessment and peer feedback in school contexts: a case-study carried out by GRiFoVA group. *Italian journal of educational research*, pp. 195-222

Rivoltella, P. C., (1997). Mass media, educazione, formazione. In L. Masterman, *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, p. 13.

Rivoltella, P. C., (2005) *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola

Rivoltella, P. C., Ferrari, S. (2010) *A scuola con i media digitali: problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e Pensiero

Santoro, F., Santin, S., Scowcroft, G., Fauville, G., & Tuddenham, P., (2020). *L'Educazione all'Oceano per tutti – Kit pratico*. Venezia: UNESCO

Santoro, F., De Magalhães, A. V. T., Middleton, F., & Buchanan-Dunlop, J., (2022). *A new Blue curriculum. A toolkit for policy-makers*. Parigi: UNESCO

Squarcina, E. (2016). Cittadinanza oceanica. Un utile ossimoro?. *GNOSIS Rivista italiana intelligence*, 1, 65-71.

Squarcina, E., & Pecorelli, V. (2018). *Diventare grandi come il mare. Esperienze didattiche tra Ocean Citizenship e Ocean Literacy*. Milano: Angelo Guerini e Associati srl.

Squarcina, E., & Pecorelli, V. (2019). Not only mermaids. Sea imaginaries by Italian pupils pursuing ocean literacy. *Journal of research and didactics in geography*, 101-109.

Sundar, S.S., Kalyanaraman, S., & Jones, E. (2002) *Modality effects on memory for multimedia messages*.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Tuan, Y.-F. (1978). Spazio e luogo una prospettiva umanistica. In V. Vagaggini, *Spazio geografico e spazio sociale*. Milano: Franco Angeli

Turcato Marta, *Diventare grandi come il mare. Ocean Literacy nelle scuole primarie della città di Chioggia*, Università degli studi di Padova, A.A 2020-2021

van Deursen A.J., van Dijk J.A. (2011). Internet Skills and the Digital Divide. *New Media & Society*, 13

van Deursen A.J., van Dijk J.A. (2014a). The Digital Divide Shifts to Differences in Usage. *New Media & Society*, 16

van Deursen A.J., van Dijk J.A. (2014b). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. London: Palgrave Macmillan.



van Dijk J.A. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks CA: Sage.

van Dijk J.A. (2012). The Evolution of the Digital Divide. The Digital Divide Turns to Inequality of Skills and Usage. In Hildebrandt M., Bus J., Crompton M., Metakides G., Eds., *Digital Enlightenment Yearbook 2012*. Amsterdam: IOS Press.

Vincent, A. (2011). Saving the shallows: focusing marine conservation where people might care. *Aquatic Conservation: Marine Freshwater Ecosystem*, p. 495 - 499.

Voyer, M., et al. (2015). 'It's part of me; Understanding the values, images and principles of coastal users and their influence on the social acceptability of MPAs. *Marine Policy*, 52, 93-102.

Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri

Zillien N., & Hargittai E. (2009). Digital Distinction: Status-specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90

## SITOGRAFIA

Alessi, E. et al. (2018) MEDITERRANEO IN TRAPPOLA – COME SALVARE IL MARE DALLA PLASTICA. July 5, 2022 from <https://www.wwf.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/mediterraneo-in-trappola-come-salvare-il-mare-dalla-plastica/>

Anoè, G., (2015) Chioggia, cognomi e soprannomi. Ecco perché si usano i "detti". August 16, 2022 from <https://www.veneziatoday.it/blog/vivivenezia/chioggia-soprannomi-detti.html>

Battaglia, R. (2018). C'era una volta il Mare Nostrum. Il Mediterraneo è una zuppa di plastica. July 5, 2022 from <https://valori.it/mediterraneo-una-zuppa-di-plastica/>

Bignani, L. (2021). Il Mediterraneo è uno dei mari più inquinati dalla plastica. July 5, 2022 from <https://www.focus.it/ambiente/ecologia/plastica-inquinamento-microplastiche-mediterraneo>

Bongioanni, M., (2022) Oceani, le Nazioni Unite dichiarano lo stato d'emergenza. August 6, 2022 from <https://www.lifegate.it/onu-emergenza-oceani>

Candia, R. (2021). Il nuovo pnsd e il ruolo della media education from <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=144829>

Carlorecchio, F. (2021). Dall'olio ai detersivi: come evitare di avvelenare l'ambiente. July 5, 2022 from [https://www.repubblica.it/green-and-blue/2021/03/26/news/in\\_casa\\_dall\\_olio\\_ai\\_detersivi\\_come\\_evitare\\_di\\_avvelenare\\_l\\_ambiente-293753080/](https://www.repubblica.it/green-and-blue/2021/03/26/news/in_casa_dall_olio_ai_detersivi_come_evitare_di_avvelenare_l_ambiente-293753080/)

Comitato San Felice. August 16, 2022 from <https://www.comitatofortesanfelice.it/02%20Storia%20Forte%20San%20Felice/Pillole%20di%20Storia%2002.pdf>

Dematteis, G. & Giorda, C. (2012) I valori del territorio e l'educazione geografica. *Journal of Research and Didactics in Geography*,1. July 5, 2022 from <http://www.j-reading.org/index.php/geography>

EuroGOOS. July 5, 2022 from <https://eurogoos.eu/about-eurogoos/overview/>

Ferro Allodola, V. (2020). Apprendimento, feedback del docente e revisione tra pari: limiti e Potenzialità. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), pp .379-387. August 16, 2022 from <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/8139>

Giannatelli, R., (2002) La media education arriva in Italia. July 28, 2022 from [https://www.medmediaeducation.it/download/2002\\_giannatelli\\_collodi/](https://www.medmediaeducation.it/download/2002_giannatelli_collodi/)

Giannatelli, R. (2004). Curricolo di media education (ME) nella scuola italiana: le ragioni e il nucleo della proposta del MED. July 28, 2022 from [https://www.medmediaeducation.it/download/2004\\_giannatelli\\_curriculum-me/](https://www.medmediaeducation.it/download/2004_giannatelli_curriculum-me/)

Greenpeace Italia. July 5, 2022 from <https://www.greenpeace.org/italy/>

Greenreport (2021) Il rumore antropico marino: necessario intervenire per salvare i cetacei del Mediterraneo. August 16,2022 from <https://greenreport.it/news/aree-protette-e-biodiversita/il-rumore-antropico-marino-necessario-intervenire-per-salvare-i-cetacei-del-mediterraneo/>

Gremigni, E., (2019) Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale. *Rivista trimestale di Scienze dell'amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale*, 1, pp. 1-21 July 28, 2022 from <http://www.rtsa.eu>

Lega Italiana Vela. July 5, 2022 from <https://www.legavela.it/single-post/2018/08/05/è-ora-disponibile-e-scaricabile-occhio-al-mare-lapp-per-navigare-consapevolmente>

Legaambiente. July 5, 2022 from <https://www.legambiente.it>

Locritani, M., & Giusta, E., (2020) Ocean Literacy: conoscere per amare e proteggere l'oceano. July 5, 2022 from <https://ingvambiente.com/2020/09/11/ocean-literacy-conoscere-per-amare-e-proteggere-loceano/>,

Marevivo. July 5, 2022 from <https://marevivo.it>

MED -Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione. July 5, 2022 from <https://www.medmediaeducation.it>

Ministero della transazione ecologica. July 5, 2022 from <https://www.mite.gov.it>

Ministero della transazione ecologica. July 5, 2022 from <https://www.mite.gov.it/pagina/associazioni-di-protezione-ambientale-art-13-legge-8-luglio-1986-n-349>

Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. July 28, 2022 from <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8816>

National Geographic. Le attività umane stanno mettendo a rischio la salute dei mari del mondo: minacce e soluzioni. August 6, 2022 from <https://www.nationalgeographic.it/ambiente/le-attivit-umane-stanno-mettendo-a-rischio-la-salute-dei-mari-del-mondo-minacce-e-soluzioni>

Ocean Literacy Italia. July 5, 2022 from <https://oceanliteracyitalia.it>

Paivio, A., (2006) Dual coding theory and education. July 28, 2022 from <https://neuropedagogie.com/images/pdf/paivio.pdf>

Parola, A. (2014). Media Education e valutazione. July 5, 2022 from <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3514>

Sarsini, D., (2012) Infanzia e cartoon : alcune riflessioni pedagogiche. August 16, 2022 from <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9164>

Scuri, E., (2021). Francesca Santoro, Commissione oceanografica Unesco. Il blu va protetto quanto il verde. July 5, 2022 from <https://www.lifegate.it/video/francesca-santoro-unesco-ons21>

Scuri, E., (2022). Il primo passo per tutelare gli oceani è conoscerne i fondali. È il messaggio lanciato dall'Unesco al summit organizzato in Francia dal 9 all'11 febbraio. August 16, 2022 from <https://www.lifegate.it/one-ocean-summit-unesco-mappatura-fondali>

Suaria, G., Avio, G., C., Mineo, A., Lattin, G., L., Magaldi, M., G., Belmonte, G. et al. (2016) The Mediterranean Plastic Soup: synthetic polymers in Mediterranean surface waters. Scientific reports. from <https://www.nature.com/articles/srep37551>

Tirotta, R. & Falconi, A. (2012) Quaderno di educazione ai media. July 5, 2022 from <https://www.centroalbertomanzi.it/quaderno-di-educazione-ai-media/>

Treccani. July 5, 2022 from <https://www.treccani.it/enciclopedia/oceano>

UNESCO Intergovernmental Oceanographic Commission. July 5, 2022 from <https://www.unesco.it/it/News/Detail/1412>

UNESCO Intergovernmental Oceanographic Commission. July 5, 2022 from <https://www.unesco.it/it/News/Detail/822>

WWF. July 5, 2022 from <https://www.wwf.it>

## **RIFERIMENTI NORMATIVI**

Grünwald Declaration, 1982

Legge 8 luglio 1986, n. 349: *Istituzione del Ministero dell'Ambiente e norme in materia di danno ambientale.*

MACBRIDE Sean (1980), *Many voices, one world*. Report by the International Commission for the Study of Communication Problems. London: UNESCO

MIUR (2006) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma

MIUR (2015). Piano nazionale scuola digitale. Roma

MIUR. (2016) Piano per la formazione dei docenti 2016-2019. Roma

MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Roma

Nota MIUR prot. n.722 del 12 maggio 2021. Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD). Misure di attuazione per l'anno 2021. Decreto del Ministro dell'istruzione 30 aprile 2021, n. 147

ONU (2015) *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*

## ALLEGATI

Allegato n° 1: Il questionario

### 1. DATI

Genere:

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non specificare

Età:

- 22-23
- 24-25
- 26-30
- 31-40
- 41-50
- 50+

Insegnamento a scuola

- < di una settimana
- > di una settimana
- di un mese
- di un anno
- di 3 anni

Ordine di scuola

- Infanzia
- Primaria
- Entrambi gli ordini

## 2. GEOGRAFIA

Da studente avevi un buon rapporto con la geografia.

*(Indica quanto sei d'accordo con l'affermazione: 1 2 3 4)*

Quali strumenti utilizzavi da studente per svolgere le lezioni di geografia alla scuola primaria? (selezionare più opzioni)

- Sussidiario
- Carte geografiche
- Libri di narrativa
- albi illustrati
- Uscite nel territorio
- Strumenti multimediali
  - Audio
  - video
  - film
  - foto
  - podcast
  - app
- Altro\_\_\_\_\_

Quali metodologie utilizzavano i tuoi insegnanti alla scuola primaria?

- Lezione frontale di tipo trasmissivo
- Lezione con format laboratoriale
- Cooperative learning
- Co-teaching
- Uscite sul campo
- Altro\_\_\_\_\_

Hai mai fatto dei laboratori di geografia?



Si/No

Credi sia importante fare geografia adottando un format laboratoriale?

Si/No

Come futuro/a insegnante hai intenzione di insegnare geografia utilizzando i seguenti strumenti:

- sussidiario – mai ogni tanto spesso sempre
- carte geografiche – mai ogni tanto spesso sempre
- strumenti multimediali – mai ogni tanto spesso sempre
  - audio
  - video
  - foto
  - film
  - podcast
  - app
- uscite nel territorio – mai ogni tanto spesso sempre
- libri di narrativa – mai ogni tanto spesso sempre
- albi illustrati
- Altro\_\_\_\_\_

### **3. COMPETENZE DIGITALI (Chiara)**

*Indica il tuo grado di sicurezza nell' eseguire i seguenti compiti (1 per niente sicuro – 4 molto sicuro)*

- Scrivere una sceneggiatura
- Realizzare uno storyboard
- Registrare un video con un dispositivo mobile (smartphone o tablet)
- Scrivere e registrare un commento audio (podcast)
- Editare un video attraverso un software base di editing video (Imovie, Adobe Premiere, Final cut, Da Vinci)
- Utilizzare tecniche video miste (Animazione, Stop Motion, ecc)

- Produrre effetti speciali visivi e sonori
- Collaborare e cooperare

#### **4. IL CORTOMETRAGGIO (Chiara)**

Sai cosa sono i cortometraggi?

Si/No

Hai mai guardato un cortometraggio?

Si/No

Se hai mai guardato un cortometraggio, quale genere hai guardato? (più risposte)

- Cortometraggio d'animazione
- Cortometraggio d'azione
- Cortometraggio drammatico
- Cortometraggio di fantascienza
- Cortometraggio sentimentale
- Cortometraggio commedia
- Cortometraggio horror
- Cortometraggio thriller
- Cortometraggio documentario

Altro: \_\_\_\_\_

Se hai guardato un cortometraggio documentario, quale sottogenere hai guardato?

- Documentario naturalistico
- Documentario d'inchiesta o reportage
- Documentario biografico
- Documentario storico
- Documentario di viaggio
- Altro: \_\_\_\_\_

Se hai guardato un cortometraggio, quale piattaforma hai utilizzato? (più risposte)

- Netflix
- Prime video
- YouTube
- Disney +
- NOW
- Infinity
- Sky
- Rayplay
- Altro: \_\_\_\_\_

Se non hai mai guardato un cortometraggio, per quale ragione NON ne hai mai guardato uno?

- Non ne conosco
- Non so dove guardarli
- Non ho tempo per guardarli
- Non affrontano temi che mi interessano
- Credo siano destinati solo ai bambini
- Altro: \_\_\_\_\_

Hai mai creato un cortometraggio?

Si/No

Se si, perché?

- Per rispondere a una consegna in ambito didattico
- Per rispondere a una richiesta in ambito lavorativo
- Per passione personale
- Altro: \_\_\_\_\_

Consideri il cortometraggio una possibile risorsa didattica?

Si

No

## 5. NARRAZIONE E GEOGRAFIA (Camilla)

*Indica quanto sei d'accordo con queste affermazioni (1 per niente d'accordo – 4 molto d'accordo):*

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1) La narrazione consente di entrare in relazione con i luoghi                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) La narrazione avvicina ai luoghi del cuore                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) La narrazione di un luogo del cuore porta ad apprezzarlo maggiormente          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) È importante includere la dimensione narrativa nella didattica della geografia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) La narrazione avvicina alla geografia  | 1 | 2 | 3 | 4 |

## 6. ATTACCAMENTO AL LUOGO - MARINA DEL CUORE (Camilla)

*Indica quanto sei d'accordo con queste affermazioni (1 per niente d'accordo – 4 molto d'accordo):*

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1) Frequento ambienti marittimi               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) Sono molto legato ad un ambiente marittimo | 1 | 2 | 3 | 4 |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 3) Il mare è molto speciale per me  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) Il mare significa molto per me   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) Mi identifico fortemente con il mare   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) Frequentare il mare significa molto rispetto a ciò che sono                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) Sento che il mare è una parte di me  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8) Quando trascorro il mio tempo al mare avverto un profondo senso di unione con la natura      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9) Imparo molto di me stesso quando trascorro il mio tempo al mare                              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10) Nessun altro luogo può essere paragonato al mare  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11) Il mare rappresenta il miglior posto dove svolgere le attività che amo fare                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12) Svolgere le mie attività al mare è più importante per me che farle in qualsiasi altro posto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13) Vivo al mare perché la mia famiglia è qui   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14) Il rapporto con la mia famiglia è molto importante per me                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15) Se la mia famiglia vivesse al mare probabilmente mi sarei spostato in un altro luogo        | 1 | 2 | 3 | 4 |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 16) Appartenere ad un gruppo di volontari che operano al mare e/o per il mare è molto importante per me         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17) Le relazioni sviluppate facendo varie attività connesse al mare mi uniscono ancora di più a questo ambiente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18) Ho dei bei ricordi legati al mare   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19) Ho molti ricordi che hanno come sfondo il mare  | 1 | 2 | 3 | 4 |

Hai un mare che si può definire “del cuore”?

Sì

No

Se sì, quale? \_\_\_\_\_

## 7. OCEAN LITERACY

Sai cos'è l'Ocean Literacy?

- Sì
- No

*Quanto sei d'accordo con queste affermazioni?*

*(1 per niente d'accordo – 4 molto d'accordo):*

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1) Esiste una stretta relazione tra la vita sulla Terra e gli oceani | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) Esiste una stretta relazione tra la mia vita e gli oceani         | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 3) È importante imparare a conoscere l'oceano e le sue risorse   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4) È importante adottare atteggiamenti e comportamenti favorevoli all'ambiente marino  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) È significativo ragionare e contribuire alla co-progettazione di soluzioni nei confronti delle gravi minacce e dei problemi che affliggono l'oceano | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) È importante includere l'Ocean Literacy nel curriculum di geografia alla scuola primaria  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7) È importante proporre agli studenti progetti per sviluppare la cittadinanza oceanica all'interno e all'esterno della struttura scolastica           | 1 | 2 | 3 | 4 |

## 8. CORTOMETRAGGIO E OCEAN LITERACY

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1) Avvicinarsi e conoscere l'oceano attraverso l'uso di materiale audiovisivo è un'opportunità unica per vivere l'ambiente marino. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2) Realizzare un cortometraggio sulla propria "marina del cuore" crea una connessione con l'oceano e le sue dimensioni.            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3) Realizzare un cortometraggio sulla propria "marina del cuore" fornisce una base   | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| per impegnarsi a discutere di argomenti e questioni oceaniche.   |   |   |   |   |
| 4) Creare un cortometraggio sulla propria "marina del cuore" contribuisce a sviluppare competenze geografiche  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5) Creare un cortometraggio sulla propria. "marina del cuore" guida future insegnanti a includere l'Ocean Literacy nel curriculum di geografia alla scuola primaria                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6) Creare un cortometraggio sulla propria "marina del cuore" favorisce la proposta di progetti per sviluppare la cittadinanza oceanica all'interno e all'esterno della struttura scolastica. | 1 | 2 | 3 | 4 |



Allegato n° 2: La scheda di analisi di un cortometraggio

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>TITOLO</b>                   |  |
| <b>REGIA</b>                    |  |
| <b>ANNO</b>                     | di produzione del cortometraggio   |
| <b>TECNICA</b>                  | Una sola risposta a scelta tra: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animazione 2D (disegni)</li> <li>• Animazione 3D (digitale, computer grafica)</li> <li>• Clay Animation (personaggi in plastilina con tecnica stop motion)</li> <li>• Fiction (con attori reali)</li> <li>• Tecnica mista (con attori reali e animazione)</li> </ul>  |
| <b>GENERE</b>                   | Indica il genere principale del cortometraggio (più di una risposta possibile) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cortometraggio d'azione</li> <li>• Cortometraggio drammatico</li> <li>• Cortometraggio di fantascienza</li> <li>• Cortometraggio fantasy</li> <li>• Cortometraggio sentimentale</li> <li>• Cortometraggio commedia</li> <li>• Cortometraggio horror</li> <li>• Cortometraggio thriller</li> <li>• Cortometraggio documentario</li> </ul> |
| <b>CASA DI PRODUZIONE</b>       |  |
| <b>LINGUA ORIGINALE</b>         |  |
| <b>DOPPIAGGIO</b>               | Altre lingue disponibili   |
| <b>SOTTOTITOLI</b>              | Lingue disponibili   |
| <b>MUSICA ED EFFETTI SONORI</b> | Autore della colonna sonora originale, autori delle musiche.   |
| <b>DURATA</b>                   |  |
| <b>BN/COLORE</b>                |  |
| <b>PAESE DI PRODUZIONE</b>      |  |
| <b>TARGET DI RIFERIMENTO</b>    | <i>Chi sono i destinatari del cortometraggio?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bambini della scuola dell'infanzia</li> <li>• Bambini della scuola primaria</li> <li>• Adolescenti</li> <li>• Adulti</li> <li>• Tutti</li> </ul>  |
| <b>PERSONAGGI</b>               | <i>Chi sono i personaggi del cortometraggio?</i>   |
| <b>AMBIENTAZIONE</b>            | <i>Quali sono i tempi e i luoghi in cui si svolgono gli eventi della storia?</i>   |
| <b>TRAMA (MAX. 6 righe)</b>     | <i>Riassumi la trama del cortometraggio individuando le seguenti sezioni:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Situazione iniziale</i></li> <li>• <i>Problema</i></li> <li>• <i>Agenti pro/contro</i></li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Situazione conclusiva</i></li> </ul>   |
| <b>SCENA/SEQUENZA SALIENTE</b><br><br><b>(MAX. 6 righe)</b> | <i>Evidenzia la scena/sequenza che a tuo avviso “riassume” il messaggio del cortometraggio e spiega perché (efficacia comunicativa, scelte tecniche/stilistiche adottate ecc)</i>  |
| <b>IL FATTO GEOGRAFICO</b>                                  |  |
| <b>geostruttura</b>   |  |
| <b>IL SENSO DEL LUOGO</b>                                   |  |
| <b>Place Identity</b>                                       |  |
| <b>Nature bonding</b>                                       |  |
| <b>Social Bonding</b>                                       |  |
| <b>PAESAGGI DELLA MENTE</b>                                 |  |
| <b>topofilia e appartenenza</b>                             |  |
| <b>topofobia</b>  |  |
| <b>libertà e il desiderio di viaggiare</b>                  |  |
| <b>sradicamento e l'alienazione</b>                         |  |
| <b>TEMATICHE GENERALI</b>                                   | <i>Quali sono i temi generali affrontati nel cortometraggio?</i>   |
| <b>MESSAGGIO PRINCIPALE</b>                                 | <i>Qual è il messaggio sociale e morale trattato nel cortometraggio?</i>   |
| <b>TEMATICHE OCEAN LITERACY</b>                             | <i>A quale ambito dell'OL collegheresti le tematiche che hai individuato precedentemente?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le caratteristiche dell'oceano e dei suoi abitanti (ad esempio ecosistemi, specie viventi, habitat ecc)</li> <li>• I processi biologici, chimici e fisici che avvengono nell'oceano (ad esempio le proprietà dell'acqua di mare, le funzioni del fitoplancton o delle alghe ecc)</li> <li>• Le interconnessioni tra uomo e Oceano (risorse mediche, risorse minerarie ed energetiche, economia, posti di lavoro ecc)</li> <li>• Esplorazioni oceaniche e attuale conoscenza dell'oceano (spazi oceanici non ancora esplorati, ...)</li> </ul> |
| <b>MESSAGGIO IMPLICITO</b>                                  | <i>Quale messaggio è sottinteso nel cortometraggio? (Se presente)</i>  |
| <b>SENSAZIONI ED EMOZIONI</b>                               | <i>Quali sensazioni ti ha suscitato la visione del cortometraggio?</i>   |
| <b>POSSIBILE AMBITO DIDATTICO</b>                           | <i>Indica in quale disciplina o campo di esperienza si potrebbe inserire il cortometraggio in riferimento alle I.N. e Nuovi Scenari.</i>   |
| <b>USO DIDATTICO</b>  | <i>È possibile più di una risposta</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• didattica mediale (studio del linguaggio audiovisivo)</li> <li>• didattica con i media (media come supporto alla lezione)</li> <li>• didattica attraverso il media (produzione del media per veicolare il messaggio)</li> </ul>  |
| <b>LINK</b>   | <i>Inserisci l'URL del cortometraggio che hai analizzato</i>   |

Allegato °3: La rubrica valutativa

| Dimensioni   | Criteri  | Indicatori   | Livello Avanzato  | Livello Intermedio   | Livello Base  | In via di prima acquisizione   |
|--|--|--|---|--|---|--|
| ANALISI ASPETTI TECNICI  | Sviluppare la propriocezione e l'ascolto attivo e consapevole degli altri.   | Sviluppa la propriocezione l'ascolto altrui.                       | Ascolta sé stesso e gli altri in modo attivo e consapevole.   | Ascolta sé stesso e gli altri in modo attivo.  | Non sempre ascolta sé stesso e gli altri.   | Ascolta sé stesso e gli altri solo se sollecitato.   |
| ANALISI DELLA TRAMA, DELLE TEMATICHE E DEL SIGNIFICATO DEL CORTO | Riconoscere e interpretare in maniera corretta gli elementi basilari del linguaggio musicale.                                  | Riconosce gli elementi basilari del linguaggio musicale.           | Riconosce e interpreta in maniera corretta e autonoma tutti gli elementi del linguaggio musicale studiati.                        | Riconosce quasi tutti gli elementi del linguaggio musicale studiati e li interpreta in maniera sostanzialmente corretta. | Riconosce alcuni elementi basilari del linguaggio musicale studiati e non sempre li interpreta correttamente.           | Riconosce e interpreta gli elementi basilari del linguaggio musicale con la guida dell'insegnante. |
| LETTURA GEOGRAFICA DEL CORTO                                     | Eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione. | Esegue collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali. | Esegue brani vocali o strumentali in autonomia, mantenendo l'intonazione e il tempo e curando l'espressività e l'interpretazione. | Esegue ritmi e brani vocali o strumentali da solo e in gruppo, rispettando il tempo e l'intonazione.                     | Segue l'esecuzione di semplici ritmi e brani vocali o strumentali.  | Se guidato riproduce ritmi e partecipa all'esecuzione di semplici brani vocali o strumentali.      |
| COLLEGAMENTO ALLA TEMATICA DELL'OCEAN LITERACY                   | Partecipare attivamente alle discussioni e alle attività proposte  | Partecipa alle discussioni e alle attività proposte                | È curioso e interessato alle discussioni e alle attività proposte e partecipa attivamente e con entusiasmo                        | È curioso e partecipa in modo spontaneo alle discussioni e alle attività proposte  | Partecipa alle discussioni e alle attività solo dopo una sollecitazione iniziale e ricerca l'approvazione e dell'adulto | Partecipa solo se continuamente sollecitato dall'insegnante  |

|  |  |  |   |  |   |   |
|--|--|--|---|--|---|---|
| INDIVIDU<br>AZIONE<br>USI<br>DIDATTICI<br>DEL<br>CORTO | Collaborare in modo costruttivo e creativo con gli altri nelle attività proposte | Dimostra un atteggiamento collaborativo nei confronti dei compagni e dell'insegnante | Collabora nel piccolo e grande gruppo in modo costruttivo e creativo, anche in contesti nuovi | Solitamente lavora in piccolo e grande gruppo collaborando alle attività | Lavora con alcuni compagni in contesti noti e strutturati | Fatica a lavorare con gli altri anche in un contesto noto e strutturato |
|--|--|--|---|--|---|---|

## RINGRAZIAMENTI

Giunta alla fine di questo meraviglioso percorso universitario, mi guardo indietro e intravedo la giovane ventenne scalpitante di iniziare l'avventura che l'avrebbe portata a diventare un'insegnante. Una giovane tanto curiosa e appassionata quanto spaventata dalle sorprese che la vita le stava per riservare. Ad oggi la paura è svanita ed è rimasta la grande passione per questo mestiere, così pieno di vita, di scambi di punti di vista, di pensieri e tante emozioni.

Desidero ringraziare i miei genitori per avermi offerto la possibilità di studiare e conoscere il mondo attraverso i libri. Fondamentali sono stati il loro amore, il loro sostegno e i loro sacrifici per raggiungere questo grande traguardo.

Ringrazio mio fratello Christian, per la sua gentilezza, pazienza e disponibilità ad aiutarmi sempre nel momento del bisogno. Quanti corsi d'inglese e d'informatica mi hai fatto e quanti ancora ne farai.

Un grazie alle mie care nonne, Elda e Erminia, due donne forti che di fronte alle avversità della vita si sono rialzate a testa alta. Mi avete insegnato la tenacia e la determinazione e per questo ve ne sarò per sempre grata.

Ringrazio Guido, per essermi vicino ed essere per me, citando Fabrizio De André, quella persona capace di "condividere le vette senza inorridire dei miei abissi". Il nostro amore, colmo di rispetto e fiducia, è stato di conforto nei momenti di difficoltà e ha saputo tirare fuori il meglio di me per affrontare qualsiasi sfida.

Ringrazio le mie compagne di studio, Margherita e Maddalena, perché senza di loro questo risultato avrebbe tutto un altro sapore. Grazie per il tempo speso insieme, le lezioni, le pause caffè, le giornate di intenso studio, gli immancabili aperitivi. Ricordi che custodirò con cura nel cuore.

Ringrazio gli amici di una vita, Leonardo, Giorgia e Erica, per esserci sempre stati e per avermi sostenuto fino ad ora. Chi più vicino chi più lontano, avete sempre creduto in me e mi avete supportato anche nei momenti più stressanti con pazienza e dolcezza.

Un grazie anche alla compagnia di amici di Camposampiero, per avermi fatto vivere tanti momenti di spensieratezza e leggerezza. Il "Cantiere Maloca" mi ha dato

insegnamenti preziosi e mi ha ricordato quanto è importante la condivisione e la generosità verso l'altro.

Ringrazio il mio relatore, il professore Malio Piva, per l'opportunità di questo meraviglioso progetto e per avermi seguita passo dopo passo nella stesura della tesi. Un grazie anche all'intero gruppo di lavoro per la collaborazione e la fiducia reciproca.

Infine, un grazie a me stessa, ai miei sacrifici, alla mia determinazione e alla mia passione, che mi hanno permesso di arrivare fino a qui.





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

# **PENSIAMO, NARRIAMO... “FUMETTIAMO”!**

Un percorso interdisciplinare alla scoperta dell’Era  
Mesozoica

Relatore: Stefania Masiero

Laureanda: Chiara Masiero

Matricola: 1172437

Anno accademico: 2021-2022



Ai bambini e alle bambine della 3°B, per tutto ciò che mi hanno insegnato.

Alla maestra Patrizia, per l'accoglienza, la fiducia, l'incoraggiamento, l'esempio.

A Margherita e Maddalena: meravigliose e pazienti amiche, compagne, colleghe.

Grazie.

## INDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUZIONE .....   | 5  |
| 1. I PREPARATIVI PER LA PARTENZA: COLLAUDARE LA BICILETTA E PREPARARE LO ZAINO ..... | 7  |
| 1.1 L'Istituto.....  | 7  |
| 1.2 La classe .....  | 8  |
| 1.3 L'idea: un fumetto per narrare la storia .....                                   | 10 |
| 1.4 Una didattica per competenze: modelli e metodologie di riferimento .....         | 11 |
| 2. PRONTI, PARTENZA, VIA: LA BICILETTATA DELLA MAESTRA .....                         | 15 |
| 2.1 Dalla pianura alla collina: il modulo di storia.....                             | 15 |
| 2.2 I colli: il modulo linguistico .....   | 18 |
| 2.3 Qualche goccia di pioggia: gli imprevisti.....                                   | 24 |
| 2.4 L'arrivo: un progetto in ottica sistemica.....                                   | 25 |
| 3. IL CONTA KM: LA VALUTAZIONE TRIFOCALILE .....                                     | 27 |
| 3.1 La dimensione oggettiva .....  | 27 |
| 3.2 La dimensione soggettiva .....   | 29 |
| 3.3 La dimensione intersoggettiva.....   | 31 |
| 4. RIFLESSIONI IN OTTICA DI MIGLIORAMENTO PER LA PROSSIMA BICILETTATA ...            | 32 |
| 4.1 Cosa so fare? Come mi vedo? Come mi vedono?.....                                 | 32 |
| 4.2 La mia crescita professionale.....   | 34 |
| 4.3 L'insegnante che vorrei essere .....   | 35 |
| RIFERIMENTI.....   | 37 |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 37 |
| DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA.....   | 38 |
| SITOGRAFIA .....   | 38 |
| ALLEGATI .....   | 39 |
| Allegato 1: La suddivisione dei ruoli .....  | 39 |
| Allegato 2: La traccia per la stesura del cartellone .....                           | 41 |
| Allegato 3: Filastrocca "Notte fumetto" .....  | 44 |
| Allegato 4: Le parole della descrizione .....  | 45 |
| Allegato 5: Le rubriche di valutazione .....   | 48 |

|  |    |
|--|----|
| Allegato 6: La scheda di autovalutazione .....     | 50 |
| Allegato 7: I criteri condivisi con i bambini..... | 52 |
| Allegato 8: La tabella dell'analisi SWOT.....      | 53 |
| Allegato 9: Il disegno di Melissa .....            | 54 |

## INTRODUZIONE

Eccomi qui, impegnata a introdurre l'ultima relazione dell'ultimo anno di tirocinio.

Al solo digitare queste parole sul computer mi batte forte il cuore.

Si tratta di una relazione importante, personale, in cui si narra di tanta crescita, di fatica e di grandi soddisfazioni.

Mi rendo conto che a primo acchito il mio indice potrebbe non essere compreso da tutti; quindi, ritengo sia giusto spiegarvi, miei cari lettori, la metafora scelta per presentare il mio percorso di tirocinio.

Tutto è iniziato a partire dal soprannome che gli alunni mi hanno affibbiato: la maestra in bicicletta. Sì, perché sapete, quest'anno non avendo a disposizione una macchina, ho raggiunto la scuola in bici. Anche alla mattina, a gennaio, con le intemperie di freddo. "Da matti" mi ha detto qualche amica. Sì, in effetti, è stato molto arduo e scomodo: dovevo svegliarmi con anticipo, prepararmi in fretta e pedalare per 25 minuti ancor prima di bere un caffè. Ma, al mio arrivo, l'entusiasmo e l'eccitazione dei bambini nel vedermi sfrecciare in bici mentre aspettavano di entrare in fila, era sempre una gran gioia che mitigava ogni fatica.

Così mi è venuto naturale pensare alla meravigliosa bicicletta sui colli asolani compiuta la scorsa estate e come un grande puzzle la mia metafora ha preso forma.

Le similitudini sono state molto semplici da trovare.

Così come prima della bicicletta mi sono prodigata nel collaudare la bicicletta, preparare il percorso e organizzare lo zaino, prima del mio tirocinio ho letto e osservato l'Istituto e il contesto classe, ho riconosciuto i suoi bisogni formativi e ho progettato le attività e il materiale didattico necessario.

Sono quindi partita per la mia avventura. Immergermi nei tanti meravigliosi paesaggi è stato come immergersi tra le fantasie dei bambini. Tante le sfumature diverse di colori, come tanti i talenti scoperti... I profumi, i canti degli uccellini, il ronzare delle api, come i loro pensieri e le loro risate.

Cambiare marcia a seconda della pendenza della strada, un po' come ascoltare e rispettare i tempi e le necessità dei bambini.

E infine all'arrivo, affaticata ma soddisfatta, ho controllato il contachilometri per essere consapevole di come avessi affrontato la corsa. Allo stesso modo ho valutato l'intero percorso di tirocinio, i bambini e me stessa.

Ogni capitolo della mia relazione, dunque, vi spiegherà nel dettaglio tutti questi momenti, intrecciando sensazioni, emozioni e riflessioni.

Il risultato? Il racconto di uno straordinario percorso che, anche se a tratti un po' difficile e con qualche imprevisto, mi ha cresciuto come persona e come futura insegnante.

Spero di riuscire a trasmettervi l'immagine della maestra che proverò ad essere. Una maestra appassionata, che darà importanza alla creatività, al dialogo costruttivo e alla libertà d'espressione e che un giorno si ritroverà a guardare il proprio contachilometri, soddisfatta del viaggio compiuto.

## **1. I PREPARATIVI PER LA PARTENZA: COLLAUDARE LA BICILETTA E PREPARARE LO ZAINO**

### **1.1 L'Istituto**

L'istituto Comprensivo accogliente prende il nome di "F. e P. Cordenons" e si trova presso il comune di Santa Maria di Sala che raccoglie diverse frazioni (Caltana, Caselle, Veternigo, Santa Maria di Sala, Stigliano e Sant'Angelo). L'IC comprende una scuola dell'infanzia a Sant'Angelo, una scuola primaria in ogni frazione e una scuola secondaria di primo grado a Santa Maria di Sala. A fianco alla scuola secondaria di primo grado è collocata la scuola primaria "F. Farsetti", sede in cui io ho svolto il mio percorso di tirocinio.

Dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), carta d'identità storica e culturale della scuola, emerge l'immagine di un istituto che ricerca il costante dialogo con l'amministrazione comunale, con gli enti locali e le associazioni sportive e culturali del territorio. Ciò permette di sviluppare nel modo migliore l'alleanza scuola-famiglia-territorio come criterio strategico-organizzativo e come carattere identificativo dell'istituto. Questa solida rete aiuta ad ampliare l'offerta formativa ed agevola la strutturazione di tanti innovativi progetti di collaborazione e cooperazione.

Alcuni esempi sono: il progetto "Nati per la musica" come appendice del progetto "Nati per leggere", "Teatro lingua inglese", "Trofeo amico sport", progetto "Laboratori verdi", varie proposte annuali che pervengono da VERITAS (Multiutility per la gestione dei rifiuti) o dal WWF e progetti di educazione stradale.

Risulta importante evidenziare come, nonostante le gravi conseguenze della pandemia, molti di questi progetti non siano stati sospesi a priori, bensì realizzati grazie a un'esperta riprogettazione di didattica integrata, regolata da un articolato "Piano scolastico per la didattica integrata" esplicitato nel PTOF.

Significative sono anche le azioni per l'inclusione scolastica messe in atto dall'istituto, che mira a coinvolgere nel suo progetto educativo e formativo ogni alunna ed alunno, a prescindere dalle sue capacità e possibilità, nella convinzione che le differenze culturali, etniche, religiose e le diverse abilità siano una risorsa e una ricchezza per tutta la comunità scolastica. Un istituto, quindi, che non pone barriere, anzi valorizza le

differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti. Negli ultimi anni è stato elaborato un complesso e completo curriculum verticale in cui l'alunno è al centro e finalità, metodologie, strumenti vengono scelti e orientati con flessibilità.

In merito al plesso "F. Farsetti", esso si situa nel quartiere centrale del paese, adiacente alla celebre Villa Filippo Farsetti e alla chiesa parrocchiale dedicata alla natività della Beata Vergine Maria. È un plesso di media grandezza che si dispone su due piani e raccoglie in tutto 190 studenti suddivisi in 10 classi. È una struttura che offre una disposizione degli ambienti diversificati: oltre alle aule scolastiche, vi sono tre grandi aule dedicate ad attività di potenziamento, un'aula informatica con 35 computer (condivisa con la scuola secondaria di primo grado), un'aula predisposta a biblioteca scolastica, un'aula mensa e un giardino che si combina in spazi cementati e vaste distese di erba e maestosi alberi.

All'entrata ci si addentra in corridoio decorati con disegni, cartelloni e fotografie che invitano all'esplorazione e alla gioia dello scoprire e dell'imparare insieme. Quest'ultimi rappresentano importanti segni di progetti legati alla riflessione, alla condivisione e alla sperimentazione audace e innovatrice della realtà. Ne risulta una scuola inclusiva e aperta, in cui si promuovono valori di amicizia, collaborazione e socialità per una buona crescita morale e civile.

## **1.2 La classe**

Il contesto classe di cui ho preso parte è la classe 3B, una terza primaria di diciotto bambini, dodici maschi e sei femmine. Una classe, quindi, numerosa e abbastanza eterogena. Le insegnanti di riferimento sono: Patrizia, la mia tutor, che insegna italiano, matematica, storia e arte e immagine; Elisa, insegnante di geografia, scienze e musica e Roberta, maestra di religione cattolica. La classe segue il tempo normale, ossia ventisette ore settimanali con un rientro pomeridiano e un'ora aggiuntiva per la mensa. Durante il mio percorso, ho cercato di osservare con sistematicità e continuità il gruppo classe e allo stesso tempo ogni singolo bambino, non solo nelle situazioni classiche di lezione ma in tutti i momenti della giornata (il gioco durante la ricreazione, gli intervalli,

le entrate, le uscite...). Questo mi ha permesso di conoscere i bambini ed entrare in relazione con loro, nel continuo sforzo di comprendere i loro pensieri e atteggiamenti. Dal punto di vista comportamentale, in generale, la classe si presenta vivace e con un clima positivo, con alcuni alunni che faticano a rispettare le regole. Nonostante tutti i bambini manifestino interesse e coinvolgimento per le attività proposte, tende a mancare l'ordine nell'intervenire, la calma di saper ascoltare gli altri, un tono di voce moderato e l'ascolto alle indicazioni delle insegnanti, soprattutto relativamente ai comportamenti da tenere nei momenti destrutturati.

Le insegnanti cercano quindi di promuovere atteggiamenti e attività per contribuire a costruire competenze sociali e civiche, favorendo un clima centrato sulla comunicazione, l'aiuto reciproco, il rispetto delle regole e la responsabilità (Damiano, 2016).

Dal punto di vista didattico, le docenti danno ampio respiro all'osservazione, al confronto, alla discussione e all'analisi delle situazioni problema, stimolando i bambini a porsi domande e a trovare risposte in maniera critica e consapevole.

Osservando alcune lezioni ho potuto constatare come le voci, i ragionamenti e le curiosità dei bambini diventano il punto di partenza per conversazioni che seguono riflessioni inattese e complesse. In genere, la lezione frontale rappresenta solo un momento o una breve parte dell'azione didattica, mentre largo spazio viene lasciato ai processi comunicativi cooperativi o all'allestimento per attività di ricerca, di brainstorming, di rielaborazione e presentazione. La dimensione sociale dell'apprendimento risulta quindi un aspetto a cui viene data molta importanza. Per il mio intervento didattico e per la mia formazione professionale, la partecipazione a questi momenti di lezione è stata di grande ispirazione.

A partire dalle suddette scelte didattiche, l'aula si struttura come un luogo "idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.34). I banchi sono generalmente distribuiti a scacchiera, ma si possono spostare a seconda della metodologia che si vuole attuare; la cattedra non è presente, c'è solo una sedia vicino alla lavagna affinché le maestre possano porsi all'altezza dei bambini durante la lezione. Lungo un'intera parete vi sono



due grandi finestre, le quali rendono l'aula molto luminosa e consentono ai bambini di affacciarsi quasi a mezzo cielo, ammirando il paesaggio che sta fuori, i passanti per la strada e il cambiare del tempo della giornata. Purtroppo, è presente solo la lavagna in ardesia senza l'accompagnamento della LIM, ma la mancanza può essere sopperita dalla LIM mobile che viene trasferita di classe in classe. Le pareti dell'aula sono decorate dall'esposizione di materiali via via prodotti durante l'anno, quasi ad essere la memoria storica della classe (Lodi, 1970)

Dall'osservazione strutturata del contesto classe e la lettura della programmazione scolastica, in linea con i bisogni dell'istituto evidenziati nel PTOF, la classe IIIB presenta il bisogno formativo di migliorare le competenze linguistiche e sperimentare le potenzialità espressive della lingua italiana in tutti gli ambiti disciplinari.

È a partire quest'ultima esigenza che il progetto "Un fumetto alla scoperta della storia: viaggio nel mesozoico" ha posto le basi.

### **1.3 L'idea: un fumetto per narrare la storia**

Il seguente percorso didattico è nato dall'esigenza di proporre un'alternativa alla didattica trasmissiva che una disciplina come storia tradizionalmente richiama.

Mentre pensavo e ripensavo a come sviluppare un'unità didattica attiva e stimolante, mi è capitato per le mani un vecchio quaderno sponsorizzato da AVIS (Associazione Volontari Italiani Sangue), il quale spiegava l'importanza di donare il sangue attraverso un fumetto a colori in cui il protagonista era un curioso bambino che interrogava il papà donatore. Il fumetto era breve, semplice e pienamente capace di trasmettere in modo efficace un messaggio tanto importante quanto complesso a piccoli lettori. Così mi sono chiesta: perché non usare il fumetto come strumento di insegnamento e di apprendimento di contenuti storici?

D'altronde il fumetto è un'importante espressione culturale del '900, originale, immediata e, come è giusto avvicinare i bambini alle fiabe, all'arte, alla poesia, all'animazione e al canto, credo sia importante farlo anche per il fumetto.

Attraverso il fumetto i bambini alimentano il loro pensiero narrativo (Bruner, 1991), in cui immagine e parola non sono ibridi o accostati, ma integrati. Il fumetto è infatti

definito come “un media che sottende all’abilità di “pensare per immagini”, di esercitare e pensare il pensiero visivo, di concepire un tema o un problema in termini visuali (Messina, 2007, p.37); di conseguenza, esso possiede un alto potenziale generativo di competenze trasversali per orientarsi nel mondo, dal momento che tutti “pensiamo mediante ciò che vediamo” (Arneheim, 1969, p.369).

Inoltre, il fumetto si caratterizza per essere un media intuitivo, motivante e soprattutto inclusivo, in quanto permette anche agli studenti che presentano difficoltà nella lettura e nella scrittura, di esplorare con attenzione l’universo della lingua senza limitarsi ad un solo codice di trasmissione dei concetti (quello linguistico).

Da qui, dunque, i presupposti per usare il fumetto come uno strumento per imparare a scrivere in modo chiaro e comprensibile, migliorare la capacità di ragionamento, esprimere le proprie idee, le proprie emozioni ed evocare mondi dando forma alla propria immaginazione.

L’onesto Topolino, lo sfortunato Paperino e il coraggioso Tex Willer sono stati d’ispirazione per la creazione di buffi paleontologi che esplorano l’Era secondaria in vicende avventurose.

Ne è risultato un percorso interdisciplinare diviso in due moduli, in cui uno degli argomenti più accattivanti e appassionanti per i bambini si è legato a un linguaggio capace di essere “una narrazione visiva di grande impatto emozionale” (Santarelli, 2003, p.6).

#### **1.4 Una didattica per competenze: modelli e metodologie di riferimento**

Il percorso didattico si è articolato secondo la progettazione didattica per competenze, avendo alla base le teorie della progettazione “a ritroso” (Wiggins & McTighe, 2004) e i principi dell’Universal Design for Learning.

Le competenze-chiave (raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)) verso le quali si è lavorato sono *la consapevolezza nella madre lingua italiana e la consapevolezza ed espressione culturale*.

In questa prospettiva, cercando di rispondere alla domanda su “come” poter favorire la costruzione di competenze, ho adottato approcci metodologici che rientrano nel

modello *context-oriented* (Perla, 2012), il cui quadro teorico di sfondo include il costruttivismo socio-culturale derivato dal pensiero di Vygotskij. La scelta del seguente modello ha incluso tre fondamentali aspetti nell'insegnamento: "la costruzione attiva da parte del soggetto, il contesto dell'esperienza apprenditiva e l'interazione sociale" (De Rossi, Messina, p.133). Tuttavia, "l'agire didattico è una prassi eterogenea e dinamica, caratterizzata da intrecci e contaminazioni che non sempre rendono il percorso determinale in un'unica cornice teorica" (De rossi, Messina, p.134) pertanto il mio intervento ha previsto format didattici, strategie, tecniche e strumenti riconducibili anche al modello *process-oriented*.

Entrambi i moduli si sono sviluppati applicando un format di tipo laboratoriale, il primo indossando i panni della ricerca e il secondo quelli della narrazione.

Il laboratorio di storia è stato progettato con la finalità di "rendere l'allievo in grado di saper fare, cioè di appropriarsi progressivamente di quelle competenze trasversali e specifiche che sono inerenti all'interpretazione storiografica: formulazione di ipotesi e di domande, reperimento e comprensione delle fonti, selezione e critica delle informazioni raccolte, ricostruzione interpretativa ed esposizione dei risultati" (Pancierà, 2006, p.78). Le lezioni hanno seguito le fasi dell'UMDA (Unità modulare di apprendimento di storia): la riflessione sul presente, il passaggio dal passato al presente, la ricostruzione del passato e il ritorno al presente. Il modulo didattico è in linea con le Indicazioni Nazionali che propongono l'insegnamento della storia in una prospettiva di continuo dialogo tra presente e passato: "I due poli temporali, del presente e del passato, devono avere entrambi il giusto peso nel curriculum ed è opportuno che si richiamino continuamente" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.52). Il traguardo di riferimento perseguito è stato: racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

L'attività laboratoriale ha previsto l'uso della metodologia *Flipped Classroom* che ha incluso un vero e proprio capovolgimento dei luoghi, dei tempi e dei modi di apprendimento. La *Flipped Classroom* è stata applicata nella didattica attraverso due momenti: la fase di apprendimento autonomo da parte di ogni studente con l'ausilio di risorse digitali e il momento delle ore di lezione in aula contraddistinte da confronto,

collaborazione e cooperazione in un processo di riflessione e consolidamento delle conoscenze apprese. Riporto di seguito alcune delle finalità individuate dall'Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (Indire) sulla metodologia *Flipped Classroom*: miglioramento delle interazioni educative in aula, ottimizzando di conseguenza il tempo a scuola; mettere al centro del processo lo studente fornendogli strumenti che gli consentono di approfondire gli argomenti, andando così a generare un contesto più ricco e stimolante; promuovere lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, la loro autonomia e capacità di lavorare con gli altri, preparandoli così meglio al mondo del lavoro rispetto alla didattica tradizionale.

Il laboratorio linguistico, che si è strutturato in continuità con il precedente, ha seguito le fasi di produzione di un medium (Galliani, 1988; Messina, 2004), applicandole al fumetto: ideazione, lavorazione con e sui materiali, sceneggiatura e/o storyboard, realizzazione delle immagini, montaggio e fruizione. Esso ha risposto al seguente traguardo: l'alluno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).

Nel corso dell'attività di lettura e scrittura del fumetto sono entrate in campo quelle che James P. Gee ha individuato come dimensioni apprenditive nel campo semiotico dei videogiochi: la grammatica interna, regole che presiedono il funzionamento di strumenti e linguaggio e le grammatiche esterne, vale a dire le relazioni sociali significative che si vanno tessendo nei partecipanti. Infatti, la rubrica di valutazione usata ha preso in considerazione l'uso degli elementi caratteristici del linguaggio fumettistico e le competenze sociali e collaborative attuate durante tutto il laboratorio.

Il format didattico si è articolato in diverse metodologie, in particolare è stato applicato il *cooperative learning*. All'interno del movimento cooperativo trovano declinazioni vari orientamento che si distinguono per diversità di approccio e per specificità nelle diverse modalità di conduzione delle attività. Nel seguente laboratorio è stato applicato il modello *Learning Together* di Johnson e Jonson in cui l'apprendimento cooperativo

viene definito come un “metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento [...] a differenza dell’apprendimento competitivo e individualistico, che non sempre si possono usare in maniera appropriata, l’apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni compito, ogni materia e ogni curricolo” (Johnson & Jonson, 1987, p. 19)

Alla base di ciò sta la convinzione che l’apprendimento del singolo arricchisce l’apprendimento del gruppo: “gli studenti sanno che si è *uno per tutti e tutti per uno* e che il fallimento di uno è il fallimento di tutti”. (Ibidem, 19-20)

Gli obiettivi di apprendimento di riferimento dell’intero percorso sono stati: apprendere da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze sull’Era Mesozoica; individuare nel linguaggio del fumetto le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati; raccogliere e organizzare le conoscenze relative all’Era Mesozoica per pianificare la traccia di un racconto; rielaborare creativamente un fumetto personale e autentico per rappresentare e comunicare la realtà percepita relativa all’Era Mesozoica.

## 2. PRONTI, PARTENZA, VIA: LA BICLETTATA DELLA MAESTRA

### 2.1 Dalla pianura alla collina: il modulo di storia

La prima lezione del mio intervento ha preso piede con il divertente quiz “Apri la scatola”, che avevo precedente costruito tramite Wardwall, un’utile piattaforma per creare risorse didattiche digitali (Figura 1). Il quiz aveva l’obiettivo di sondare le preconoscenze dei bambini riguardo le fonti, i fossili, le ere



Figura 1: Apri la scatola (Wardwall)

geologiche e il ruolo dello storico e degli altri esperti. La prima fase, quella del caos, è venuta subito. I bambini fremevano dalla voglia di rispondere e parlavano uno sopra l’altro, festeggiando a gran voce ad ogni risposta esatta. È stato il primo momento in cui ho sentito l’esigenza di ripetere insieme le regole della vita di classe. Successivamente, con mio grande compiacimento, il gioco è terminato con più ordine e un tono di voce più basso. Questa modalità didattica, interessante e coinvolgente, ha permesso agli studenti di attuare una forma di autovalutazione delle conoscenze apprese in precedenza. A partire dal quiz abbiamo iniziato una conversazione clinica per direzionare il percorso sul futuro argomento della lezione: l’era secondaria e i dinosauri. Pian piano sono affiorate intuizioni e ricordi di conoscenze pregresse, alcune esatte, altre più distorte e confuse dalla visione di film come “Jurassic Park o “Jurassic world”. Alla fine, abbiamo creato una linea del tempo e fissato le informazioni in una mappa (Figura 2). Durante la stesura di quest’ultima abbiamo usato la LIM per ricercare l’etimologia di alcune parole. Al termine della

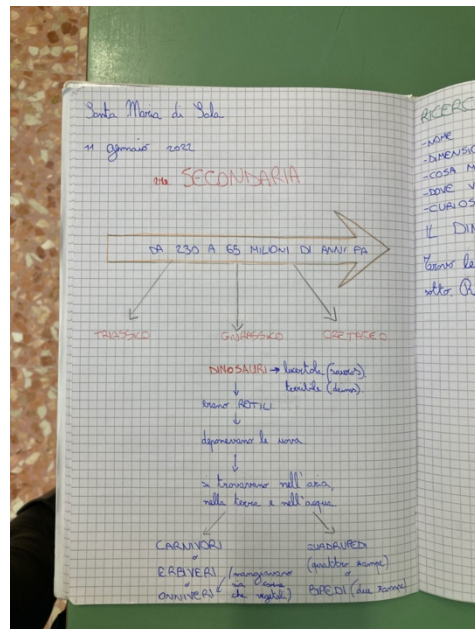


Figura 2: La mappa

lezione ho avviato la prima fase della metodologia *Flipped Classroom*, ossia ho spiegato il compito da svolgere a casa in autonomia: realizzare una ricerca online tramite il

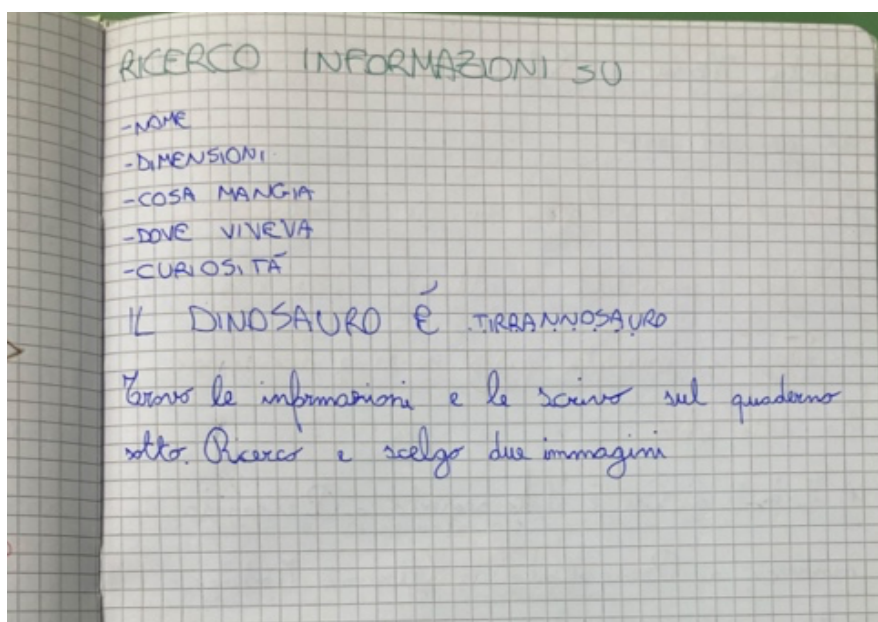


Figura 3: Traccia guida per la ricerca

computer, il tablet o lo smartphone dei genitori sul dinosauro assegnato (diverso per cinque gruppi). L'obiettivo perseguito è stato esercitare i bambini a una parte della competenza digitale ossia "saper cercare, scegliere, valutare le informazioni in rete" (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018, p. 16) per esercitare il proprio spirito critico. Ho guidato la simulazione della ricerca (Panciera, 2016) proponendo una traccia da seguire (Figura 3).

La lezione successiva si è aperta con una piacevole conversazione sulle giornate del fine settimana passato. C'era chi era andato in montagna, chi a fare una gita in un parco e chi aveva pranzato dai nonni. Ogni racconto era un intreccio di pensieri ed emozioni che mi perdeva ad ascoltare. Ad un tratto un bambino ha mostrato con fierezza le immagini sui dinosauri che aveva stampato per la ricerca, così ho colto l'occasione per chiedere riscontri a tutta la classe su com'era andato lo svolgimento del compito per casa. La maggior parte dei bambini si sentiva soddisfatto di aver completato il lavoro in autonomia e non vedeva l'ora di leggere ai compagni le informazioni trovate. Per rispettare le regole del distanziamento sociale, i gruppi di lavoro sono stati divisi in due aule: due gruppi si sono spostati in una delle aule di potenziamento con me, i rimanenti tre invece sono rimasti in classe con Patrizia. Il laboratorio si è svolto seguendo quattro fasi: confronto delle informazioni, stesura della traccia, realizzazione del cartellone ed

esposizione. Ogni fase ha permesso di “ricostruire e concepire progressivamente il “fatto storico” per indagare i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni” (Indicazioni Nazionali, 2012, p.41).

I cartelloni prodotti dai bambini parlano da sé (Figura 4) sul processo di apprendimento avviato: titolo, sottotitolo, schema di parole, immagini. Il tutto è stato ragionato e concordato insieme.

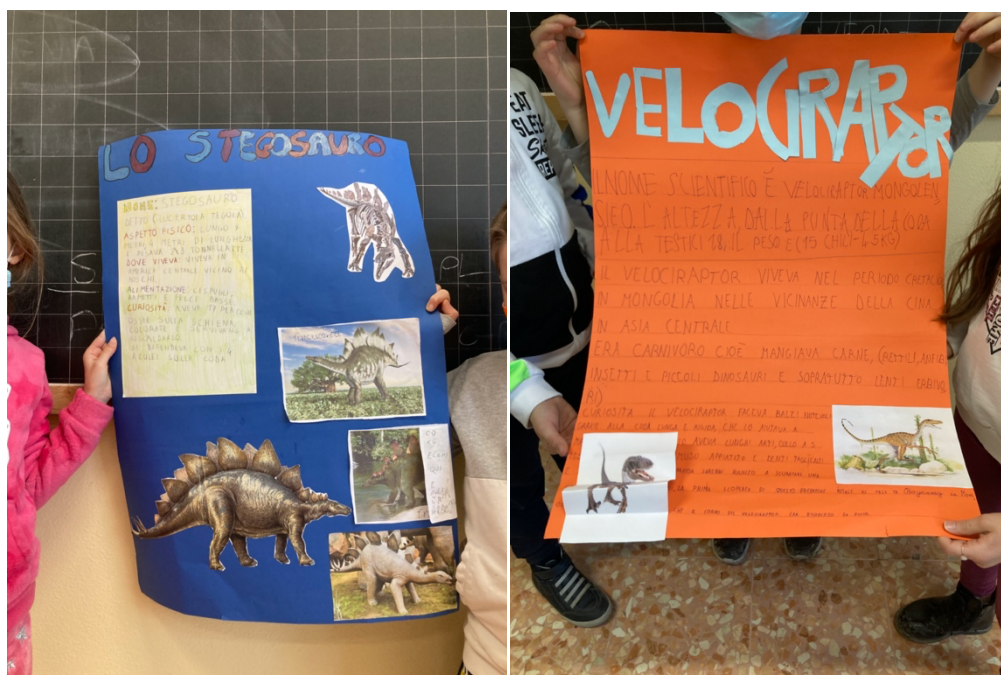


Figura 4: Alcuni esempi di cartelloni

Via via che i bambini si confrontavano le informazioni, il loro progetto prendeva forma. Ogni qual volta un bambino voleva scrivere una curiosità, questa veniva prima discussa dal gruppo e poi decisa. La collaborazione e l’ascolto reciproco messi in atto hanno evidenziato un vero e proprio consolidamento delle competenze sociali.

Dal canto mio, per l’intero laboratorio ho assunto il ruolo di facilitatore con la predisposizione di materiale per la suddivisione dei ruoli e per la sintesi delle informazioni raccolte. (Allegato 1 e 2).

Dopo la condivisione dei cartelloni ho chiesto dei riscontri sull’esperienza dal punto di vista emozionale ed esperienziale-apprenditivo. L’attività è piaciuta molto ai bambini, è stata divertente e interessante, ma a tratti un po’ complessa, soprattutto nell’organizzazione delle informazioni. Inoltre, alcuni gruppi hanno riferito che



avrebbero avuto bisogno di un po' più di tempo per terminare con più calma la stesura dei cartelloni.

Infine, la terza lezione ha portato alla conclusione del modulo di storia. Adottando nuovamente la tecnica della conversazione clinica, io e i bambini abbiamo ipotizzato le cause che hanno portato all'estinzione dei dinosauri. Tante sono state le ipotesi, alcune anche fantastiche, si va dall'esplosione del meteorite all'avvelenamento di piante tossiche. Successivamente, dopo averle verificate e scritte sul quaderno, abbiamo visionato il video "Evoluzione della specie in cinque minuti" in cui è riassunta l'intera storia evolutiva dei dinosauri.

Al termine, ho coinvolto i bambini nella presentazione di Veronica Groppo, una ricercatrice del museo di storia naturale di Montebelluna, che aveva realizzato un video di spiegazione riguardo la propria professione. "Bambini, lo avete mai conosciuto un vero archeologo?" ho chiesto alla classe mentre sistemavo i fili della LIM; poi ho continuato "pochi giorni fa ho conosciuto una mamma di una bambina che esercita la professione dell'archeologo, così le ho chiesto se potesse farci un video in cui ci raccontava la sua esperienza. Siete pronti a vederlo?". I bambini, curiosi e impazienti, si sono messi in posizione di ascolto e meravigliati hanno guardato il video.

Alla fine, in base alle loro conoscenze pregresse e alle informazioni acquisite dal video, abbiamo riassunto a voce le caratteristiche del team dello storico, passando ad approfondire anche il paleontologo, esperto dell'era mesozoica. Il video ha permesso ai bambini di conoscere in prima persona come si scopre e si studia la storia, in vista del lavoro successivo da svolgere.

## **2.2 I colli: il modulo linguistico**

Nel seguente modulo, setting laboratoriale e interdisciplinarietà si sono fusi insieme per rispondere al motto "imparare insieme facendo qualcosa di concreto è più divertente, stimolante e gratificante" (Piva, 2021).

Il primo incontro si è aperto con l'osservazione e la manipolazione di diversi fumetti cartacei (Topolino, Diabolik, la Pimpa e Tex Willer) che hanno assunto il ruolo di

materiale autentico per una progressiva esplorazione alla ricerca del noto e del nuovo. (Messina, 2007).

Ancor prima di proferire parola, i bambini mi hanno richiesto un momento per la lettura delle storie, immergendosi totalmente nel meraviglioso mondo dei balloons.

Mentre li guardavo leggere, notavo che alcuni si concentravano nei dialoghi dei personaggi, altri osservavano maggiormente i dettagli dei disegni. Dopo poco, una discussione collettiva ha iniziato ad animarsi: una bambina ha notato le differenze tra un fumetto degli anni 2000 e un fumetto del 1978 e si è presa carico di elencarle all'intera classe; un altro compagno ha evidenziato che i balloons sono sempre in bianco piuttosto di essere colorati, ma subito è stato corretto da un altro bambino che ha nominato "i rettangoli" in giallo (le didascalie). Insomma, un marasma di idee e intuizioni, che pian piano si è fatto sempre più intenso.

Ho dunque deciso di proseguire con un *brainstorming* dai cui poter conoscere le abitudini e le preferenze dei bambini nei confronti del genere e indirizzare il loro sguardo verso le caratteristiche principali del fumetto.

Il primo elemento preso in esame è stato la vignetta, per poi passare alla denominazione dei balloons e al ragionamento sulla funzione della didascalia (Figura 5).

L'indagine è stata scritta in fogli dissociati dal quaderno per creare un fascicolo guida utile alle fasi successive del laboratorio.

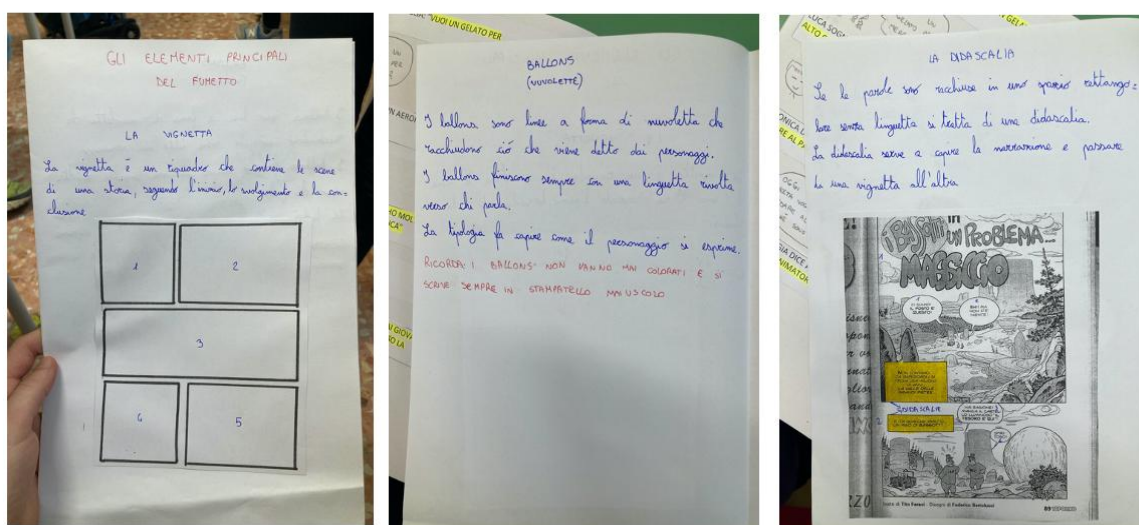


Figura 5: Gli elementi principali del fumetto

A partire da alcune domande mirate (“Come fanno i fumetti a dirci che un personaggio sta parlando sottovoce, sta urlando o parla normalmente?”) i bambini hanno cercato le vignette che mostravano le soluzioni adottate per poi raccoglierle, codificarle e interpretarle (“Realizzate un autoritratto con le diverse tipologie di nuvolette legate alle loro funzioni”) (Figura 6). Per mettere alla prova i bambini e vedere se la conoscenza dei segni si trasformasse nell’abilità ad utilizzarli, ho proposto un

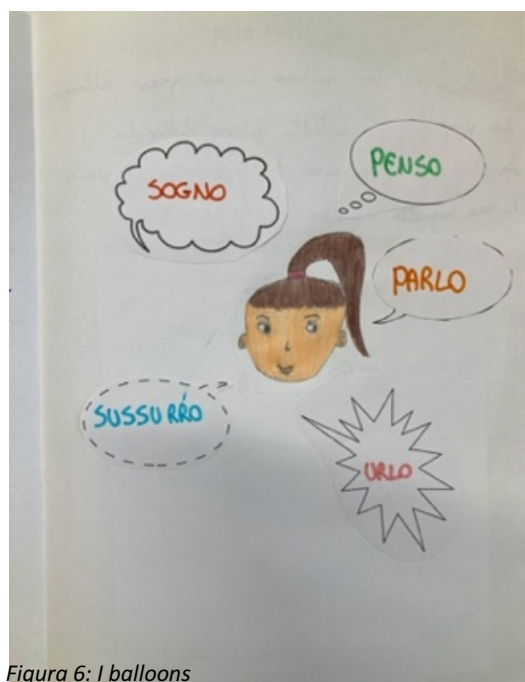


Figura 6: I balloons

divertente esercizio: riconoscere la parte del testo da inserire all’interno di un balloon e determinare quale forma assegnargli (Figura 7).

L’incontro successivo ha preso avvio con una ricerca di tutti i tipi di parole e lettere “strambe” che compaiono nella filastrocca “Notte fumetto” (Allegato 3). Sono così state introdotte le onomatopее o come definito dai bambini “le parole che suonano”. Durante la lezione i bambini si sono divertiti a cercare varie onomatopее nei fumetti e variare il tono e volume della voce per esprimerle. “Ripercorrere tali associazioni ha significato scavare nella metafora e comprenderne la portata” (Piva, 2021, p.69) andando oltre il

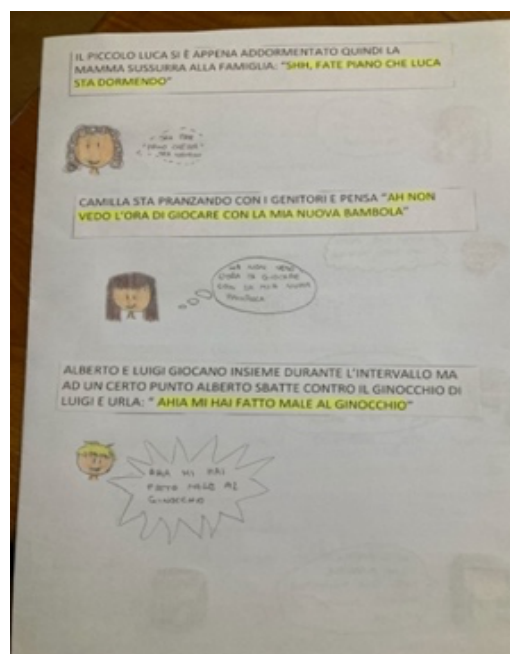


Figura 7: Esercitazione

linguaggio fumettistico e avvicinandoci alla messagistica istantanea del giorno d’oggi. Alla fine, i bambini si sono esercitati in alcuni esercizi in cui dovevano ragionare sulla forma, la grandezza e il colore che le onomatopее suggerivano al lettore.

Era la prima mattina di marzo e i bambini erano pronti a ideare il protagonista del proprio fumetto. L'attività è stata introdotta con la consegna del compito autentico: "Bambini, ora che conosciamo com'è fatto un fumetto, è giunto il momento di provare a scriverne uno per i bambini delle altre classi! Proviamo a raccontargli l'Era Mesozoica di cui ormai siete esperti?".

La classe, suddivisa in coppie, si è messa subito all'opera. Con l'aiuto delle "parole delle descrizione" (Allegato 4), avventurosi paleontologi hanno preso forma. C'è chi lo ha descritto come un "vecchio con il pancione", chi l'ha inventato "forte, muscoloso e coraggioso", chi, invece, ha deciso di farlo assomigliare a me e ha scrutato con attenzione ogni dettaglio della mia persona.

È stata la fase in cui i bambini hanno iniziato a pensare alla situazione iniziale, centrale e conclusiva della loro storia. Anche il titolo si è fatto strada, indirizzandomi a comprendere le prime riflessioni dei bambini.

In questa lezione hanno preso avvio "tutte quelle abilità inventive, narrative e rappresentative su cui il fumetto si basa e che contribuisce ad accrescere" (Messina, 2007, p.105).

Nell'incontro successivo il laboratorio è proseguito con la stesura della sceneggiatura, che si è alternata tra narrazione in prosa e narrazione visiva (figura 8) L'incipit fornito è stato: "Immaginate che un paleontologo torni indietro nel tempo nell'era secondaria, che cosa accadrebbe?"



Figura 8: La stesura della storia

Pian piano sono iniziate ad affiorare le prime idee, le prime immagini. Pensa, scrivi, cancella, sposta... le menti dei bambini erano in fermento. Inventare storie sull'Era secondaria sembrava essere naturale per loro, ma niente è stato affidato al caso (Figura 8). Ogni coppia prima di procedere ha svolto un brainstorming di gruppo per organizzare le idee, discuterle e deciderle insieme. Le storie che sono emerse sono state un intreccio di contenuti storici relativi e immaginazione. Quell'immaginazione pura e spontanea che coinvolge suoni, immagini, analogie, ricordi, memoria per "stabilire un rapporto attivo con il reale" (Rodari, 1980, p.30).

In un secondo tempo, lette e corrette insieme le storie, siamo passati alla trasformazione del racconto in dialoghi, didascalie e disegni. I bambini hanno suddiviso la storia in sequenze e poi in un foglio hanno creato due colonne in corrispondenza di ciascuna: una dove veniva definita la parte grafica e una, invece, per la parte scritta. È stata una fase cruciale e un po' complessa, in cui i bambini hanno dovuto scegliere poche parole essenziali in relazione all'immagine e a cosa far esprimere ai personaggi. In questo



Figura 9: La realizzazione grafica

caso le coppie hanno assunto i ruoli di scrittore e disegnatore. Nelle lezioni successive, terminati gli schizzi e le prove, il laboratorio è proseguito con la realizzazione grafica del fumetto (Figura 9). I disegni in matita in bianco e nero, i colori, gli sfondi... tanti erano gli aspetti da considerare e da scegliere congiuntamente.

Siccome "il fumetto è un testo che nasce per comunicare qualcosa a qualcuno" (Piva, 2021, p.40), ho scannerizzato i prodotti finali dei bambini e ne ho creato una raccolta digitale (Figura 10).

I fumetti, così, sono stati condivisi con i bambini degli altri gruppi attraverso la LIM, con i genitori e per mail con le insegnanti della classe e la Dirigente Scolastica.



Figura 10: Alcuni esempi di fumetto

### **2.3 Qualche goccia di pioggia: gli imprevisti**

Come in ogni grande avventura che si rispetti, anche nel mio percorso di tirocinio ho incontrato qualche ostacolo.

Durante il mese di marzo, purtroppo, sono risultata positiva al COVID e sono stata costretta a rimanere in quarantena per più di due settimane; ciò non mi ha permesso di recarmi a scuola e ha causato un rallentamento delle attività.

L'ostacolo è stato arginato grazie alla collaborazione di Patrizia, la quale si è resa disponibile ad applicare il metodo co-teaching in alcune lezioni. In quelle settimane i bambini hanno svolto la fase di realizzazione grafica del fumetto. Nonostante io non abbia monitorato personalmente le attività, Patrizia mi teneva aggiornata sull'andamento del lavoro e mi riferiva i feedback degli alunni.

Inoltre, per via della norma ministeriale per il contenimento e la prevenzione della diffusione del Covid 19 (MIUR, 2020), sono stata costretta a riprogettare l'attività in collaborazione con Veronica Groppo. Invece di svolgere un incontro in presenza e simulare così un'intervista ad un esperto, ho chiesto a Veronica la disponibilità per creare un video interattivo in cui lei si presentava e raccontava le sue esperienze lavorative, mostrando il suo studio e i suoi strumenti di lavoro. La proposta è risultata comunque molto efficace e significativa.

Infine, ha giocato a mio sfavore anche la pessima connessione internet dell'istituto. Sia nel laboratorio di storia che in quello linguistico, ci sono stati momenti in cui non ho potuto utilizzare la LIM e sfruttarla come risorsa digitale interattiva durante le lezioni.

In aggiunta, il giorno della condivisione dei fumetti, non riuscendo a collegare il mio MacBook alla LIM con la connessione wi-fi, ho perso più di quindici minuti di lezione per cercare un cavo che si adattasse al computer senza risultati.

Per fortuna, è venuta in mio soccorso una collega della classe affianco che mi ha gentilmente prestato il suo computer per il resto dell'ora. È stato un gesto di solidarietà che ho apprezzato molto e mi ha confermato quanto sia importante la collaborazione tra colleghi.

## **2.4 L'arrivo: un progetto in ottica sistemica**

Arrivata alla destinazione, nonostante le difficoltà incontrate, ho ammirato con grande soddisfazione la realizzazione di un progetto in ottica sistemica.

Interdisciplinarietà e collaborazione sono le parole chiavi con cui sento di poter descrivere l'essenza del percorso svolto.

In primo luogo, il progetto ha posto in dialogo tre discipline differenti, superando i confini dei contenuti curriculari e coinvolgendo contemporaneamente competenze linguistiche, artistiche, relazionali e sociali ed emotive.

In secondo luogo, il percorso ha visto la collaborazione con tante figure all'interno e all'esterno del contesto scolastico: le insegnanti della classe, il personale ATA del plesso, le famiglie e Veronica Groppo, stimata ricercatrice del nostro territorio.

Sia la mia tutor che le altre insegnanti della classe sono state una preziosa risorsa, mi hanno infatti fornito molti consigli e suggerimenti su come strutturare le attività e sulla valutazione.

Anche il personale ATA, che mi ha sempre accolto con gentilezza, è stato di grande aiuto per stampare il materiale necessario e risolvere gli intoppi causati dalla poca connessione internet del plesso.

Importante collaborazione è stata quella con Veronica Groppo, che mi ha aiutato a riprogettare l'attività a distanza e ha dato spunti alla classe per la creazione realistica della figura del paleontologo nel fumetto.

Per i bambini il video prodotto è stata un'opportunità per concretizzare le conoscenze ed entrare in contatto con una nuova realtà museale italiana; dall'ascolto delle riflessioni, ho percepito aumentare il desiderio di indagare il mondo e comprendere un po' di più cosa significa studiare la nostra storia.

La disponibilità di Veronica ha avviato i primi rapporti con il museo di storia naturale di Montebelluna, i quali potrebbero protrarsi negli anni futuri e allargarsi a tutte le classi dell'istituto. Il museo, infatti, offre un'ampia gamma di proposte educative a cui già molte scuole aderiscono ogni anno.



Infine, sono stati coinvolti i genitori con la restituzione del fascicolo del fumetto realizzato da ciascun bambino e il file in digitale, dove sono raccolti i fumetti che testimoniano l'esperienza formativa vissuta dai bambini.

### **3. IL CONTA KM: LA VALUTAZIONE TRIFOCALE**

Tassello importante del seguente progetto è stato l'impianto valutativo.

Come ben sottolineato da Castoldi "la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica [...] impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione" (Castoldi, p.79); pertanto, ho tentato di comporre un quadro d'insieme e di restituire ai bambini le diverse componenti delle competenze attraverso una prospettiva trifocale riassunta in tre dimensioni: oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Si è trattato di "costruire una rappresentazione dell'apprendimento del soggetto combinando le prestazioni che ha realizzato, la rappresentazione che ha sé stesso e l'osservazione del suo agire nei diversi contesti." (Castoldi, 2016, p.87).

Avendo seguito il modello di progettazione a "ritroso", i criteri e le modalità di valutazione che ho impiegato sono stati definiti prima di mettere a punto l'intero percorso didattico nelle sue diverse componenti (contenuti, metodi, strategie e fasi di lavoro).

#### **3.1 La dimensione oggettiva**

La dimensione oggettiva "richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e dei suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede" (Castoldi, 2016, p. 81). L'istanza empirica che ho preso in considerazione è stato il compito di realtà richiesto ai bambini: la realizzazione di un fumetto sull'Era Secondaria. Ad esso si sono legate le diverse attività svolte durante l'arco del processo formativo: la ricerca simulata nel laboratorio di storia, le attività sulle vignette, sui balloons, sulle didascalie e sulle onomatopее, il testo descrittivo del personaggio, il testo della sceneggiatura e la corrispettiva realizzazione grafica. Le fasi del compito autentico hanno richiesto agli alunni l'attivazione di strategie cognitive e socio-emotive elevate, basate su saperi autentici e agganciati alla realtà. Ne è risultato un compito che ha fatto emergere le conoscenze dei bambini in merito ai contenuti storici e alle caratteristiche principali del

fumetto, lasciandoli liberi di esprimere le proprie attitudini, le strategie e gli stili cognitivi del proprio apprendimento.

Il compito autentico è stato valutato mediante due rubriche di valutazione: una per la valutazione del prodotto finale e una per la valutazione delle competenze sociali ed emotive messe in atto durante la cooperazione. La prima ha valutato il fumetto realizzato dalle coppie dei bambini mentre la seconda i singoli studenti (Allegato 5). Dai risultati della prima rubrica di valutazione, è emerso che la maggior parte dei bambini ha realizzato un fumetto che si inserisce nei livelli avanzato, intermedio e base. I fumetti sono risultati per la maggior parte corretti, dal linguaggio ricco e originale, presentando più o meno tutti gli elementi caratteristici analizzati. Ogni fumetto ha presentato almeno un collegamento con i contenuti storici affrontati durante il modulo storico.

Dalla lettura dei risultati della rubrica di valutazione sulle competenze sociali ed emotive (Figura 11), è emerso che nell'indicatore "Partecipazione e interesse" i bambini hanno raggiunto ottimi livelli e nessuno si è inserito nel livello in via d'acquisizione. Nell'indicatore "Ascolto e relazione" (Figura 12) i dati ottenuti sono molti simili: 13 bambini si sono distribuiti tra il livello avanzato e il livello intermedio e solamente un ha bambino raggiunto il livello in via d'acquisizione.

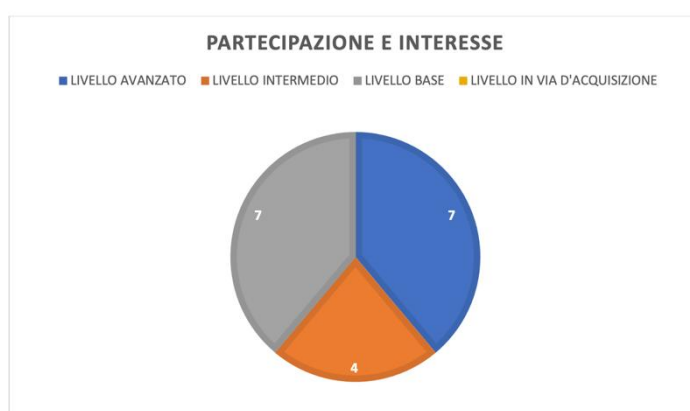


Figura 11: Risultati "Partecipazione e interesse"



Figura 12: Risultati "Ascolto e interesse"

In generale, dunque, durante il percorso didattico la classe ha dimostrato un alto interesse e una partecipazione attiva

a tutte le attività. I bambini sono stati motivati a rispettare i compiti che i loro ruoli richiedevano e cercavano di portarli termine nei tempi stabiliti. Nella maggior parte dei gruppi, ogni membro ascoltava l'altro aiutandosi e incoraggiandosi nei momenti di difficoltà; qualche bambino si è preso carico di collaborare anche con gli altri gruppi e di aiutarli al termine alcune attività, come ad esempio finire di colorare il fumetto.

I risultati di valutazione ottenuti sono stati condivisi con la mia tutor, la quale ha espresso l'intenzione di aggiungerli alle sue valutazioni annuali.

Ho preferito non esplicitare ai bambini i risultati dei livelli ottenuti, scegliendo di fornire dei feedback sul fumetto durante l'esposizione in classe. Ad ogni gruppo ho espresso i punti più forti del loro elaborato e gli aspetti dove poter migliorare.

### **3.2 La dimensione soggettiva**

La dimensione soggettiva fa riferimento a quelli che sono "i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento" (Castoldi, 2016, p.82). Nel seguente progetto, tale dimensione è stata documentata dai bambini attraverso una scheda di autovalutazione (Allegato 6). Essa si componeva di tre parti intitolate: "Quanto pensi di sapere e di saper fare?" "Quanto è stata difficile l'attività?" e "Com'è stata la maestra Chiara?".

Solo le prime due parti rientrano a tutti gli effetti nella dimensione soggettiva, poiché hanno avuto lo scopo di raccogliere il punto di vista dei bambini sulle conoscenze e le abilità acquisite e sul gradiente di difficoltà delle attività; l'ultima parte è più corretto inserirla nella dimensione intersoggettiva, visto che ha rilevato la percezione degli studenti sul mio processo di insegnamento.

Dall'analisi dei risultati della prima parte dell'autovalutazione (Figura 13), è emerso che sono rimaste alcune incertezze sulle caratteristiche dei dinosauri (vedi domanda 2 in cui 15 bambini hanno risposto "abbastanza bene") e sulle onomatopee (vedi domanda 7 in cui 6 bambini hanno risposto "poco"). Invece, è risultata una maggiore distribuzione di risposte nelle domande riferite agli altri elementi che compongono il fumetto. Inoltre, nella domanda 9, ossia quella che riguarda la capacità di collaborare in gruppo, ben 15

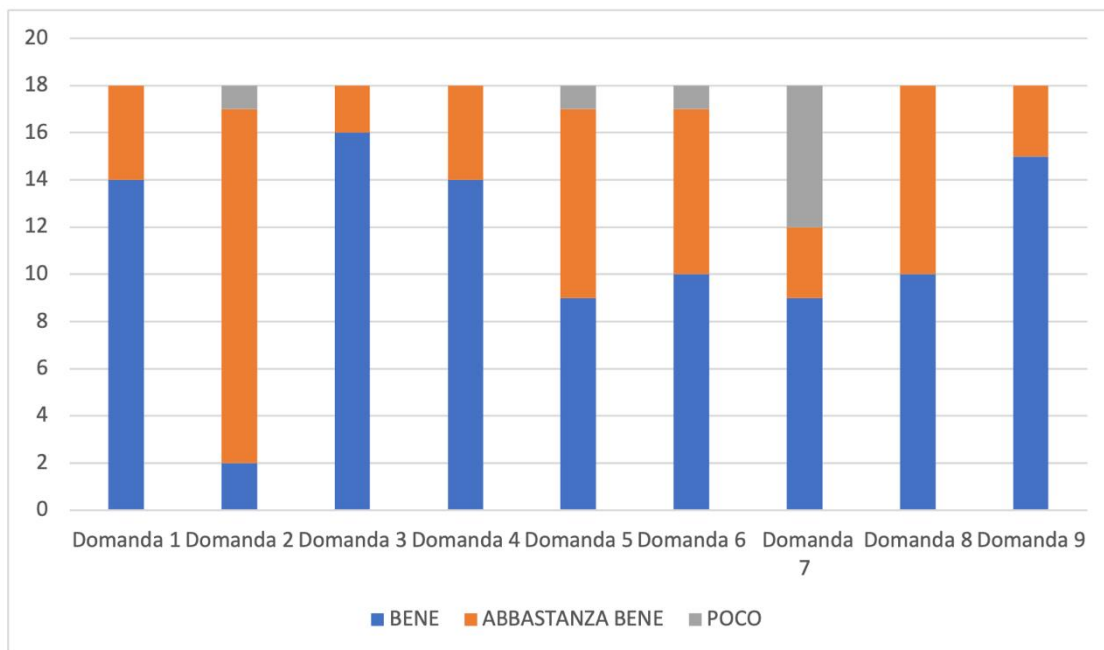


Figura 13: I risultati della parte: "Quanto pensi di sapere e saper fare?"

bambini hanno risposto positivamente. In generale, mi sento di leggere questi dati ritenendo che la maggior parte della classe si sente preparato in rapporto alla competenza richiesta.

Nella seconda parte della scheda di autovalutazione (Figura 14) emerge che le attività

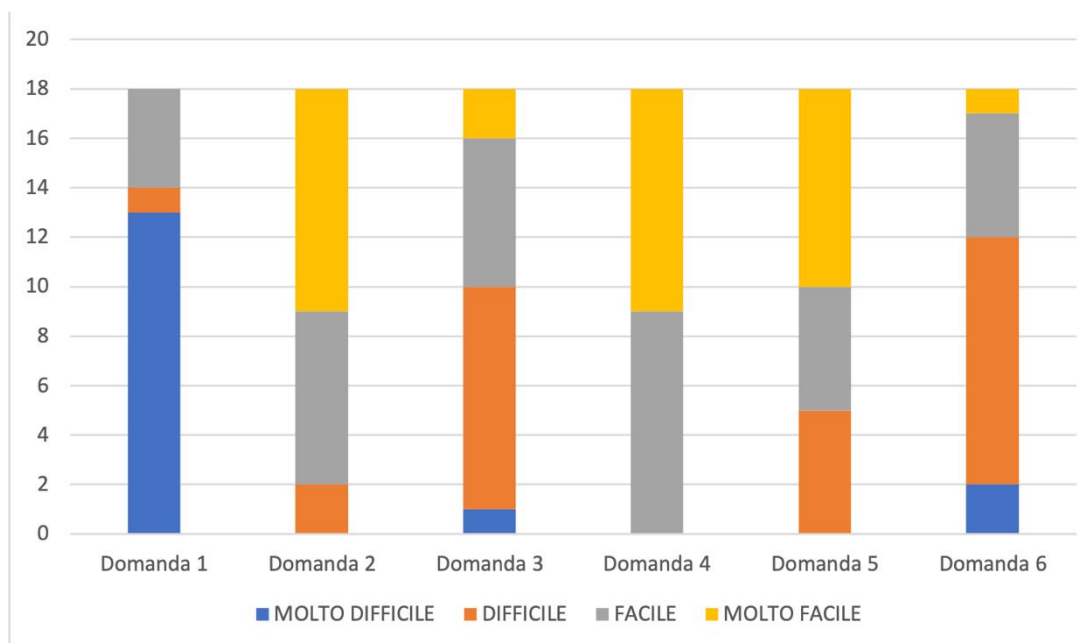


Figura 14: I risultati della parte "Quanto è stata difficile l'attività?"

più difficili sono state: la descrizione del paleontologo (vedi domanda 1), la stesura della traccia (vedi domanda 3) e l'invenzione dei dialoghi da inserire nei balloons (vedi

domanda 6). Al contrario, le attività che sono state considerate più facili dai bambini sono state: il disegno del paleontologo (vedi domanda 2) e la suddivisione della traccia in vignette (vedi domanda 4).

La scheda di autovalutazione non è stato l'unico momento di autovalutazione dei bambini, poiché l'intero il percorso didattico ha assunto un carattere metacognitivo attraverso domande riflessive poste da me e una continua valutazione tra pari.

### **3.3 La dimensione intersoggettiva**

La dimensione intersoggettiva viene definita come "il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto" (Castoldi, 2016, p.82).

Nel mio progetto, al centro della seguente prospettiva, emerge la condivisione dei criteri valutativi della rubrica di valutazione (Allegato 7). Quest'ultimi sono stati letti, discussi e compresi insieme in classe; per i bambini è stato un momento significativo in cui poter porre domande e chiarire eventuali dubbi su come procedere nello svolgimento del compito autentico.

Altra importante modalità di confronto di aspettative e valutazioni, è stato il dialogo tra me e Patrizia quando abbiamo compilato insieme la rubrica di valutazione delle competenze sociali ed emotive; non conoscendo abbastanza bene i bambini, non me la sono sentita di valutarli nella dimensione dell'apprendimento sociale da sola, tanto complessa e variabile nel tempo, quindi ho preferito confrontare il mio punto di vista con quello di Patrizia. Con mio grande compiacimento, alla fine della valutazione le nostre percezioni sono risultate congruenti. È stato un momento importante anche per una mia autovalutazione in quanto Patrizia mi ha fornito molti feedback sul processo di insegnamento applicato.

In aggiunta, mediante la condivisione dei fumetti nel gruppo WhatsApp dei genitori, anche quest'ultimi sono stati coinvolti nell'espressione della competenza dei bambini; più di uno studente, nell'ultima lezione, mi ha riportato i commenti positivi ed entusiasti dei genitori, fieri e soddisfatti del progetto dei figli.

## 4. RIFLESSIONI IN OTTICA DI MIGLIORAMENTO PER LA PROSSIMA BICICLETTATA

### 4.1 Cosa so fare? Come mi vedo? Come mi vedono?

Durante lo svolgimento del tirocinio ho riflettuto molto sul percorso svolto, cercando di evidenziarne i punti di forza e di debolezza. Per farlo in ottica professionalizzante e di miglioramento, ho deciso di adottare nuovamente l'approccio trifocale (Castoldi, 2026). In questo modo ho ampliato la mia riflessione, ottenendo molti feedback rispetto al mio lavoro e incrementando le occasioni di crescita formativa. Come elencato nella tabella 1, ho utilizzato molteplici modalità e strumenti per ciascuna prospettiva.

|   |   |
|---|---|
| DIMENSIONE OGGETTIVA: COSA SO FARE?         | Project work<br>Portfolio   |
| DIMENSIONE SOGGETTIVA: COME MI VEDO?        | Autovalutazione iniziale<br>Autovalutazione finale<br>Tabella Swat<br>Diari di bordo riflessivi                                     |
| DIMENSIONE INTERSOGGETTIVA: COME MI VEDONO? | Confronto con la tutor mentore<br>Confronto con le altre insegnanti della classe<br>Confronto con i bambini<br>Confronto con i pari |

Tabella 1: Modalità e strumenti in ottica trifocale

Per quanto riguarda la valutazione oggettiva ho redatto due prodotti particolarmente rilevanti: il project work, in cui ho progettato l'intervento didattico definendo competenze, obiettivi, traguardi, criteri di valutazione e attività; e il portfolio, dove ho

raccontato il mio percorso di tirocinio annuale attraverso la raccolta di numerosi materiali in relazione a tre dimensioni (didattica, istituzionale e professionale).

Grazie al portfolio ho potuto esporre diverse evidenze del mio percorso di tirocinio, che hanno intrecciato l'esperienza di apprendimento della classe 3B con la mia formazione professionale e personale.

Per rispondere alla domanda "Come mi vedo?", invece, ho compilato un'autovalutazione iniziale prima di immergermi nella creazione del portfolio e un'autovalutazione finale al termine. Ciò mi ha permesso di riflettere sulle mie capacità di documentazione e redazione. Inoltre, ho completato la tabella di Analisi SWOT prima di iniziare la mia esperienza didattica, che mi ha permesso di focalizzare le attenzioni sulle opportunità e i rischi del mio progetto, in particolare su quelli del compito autentico (Allegato 8).

L'analisi SWOT è uno strumento di pianificazione che ho intenzione di utilizzare anche durante i miei anni d'insegnamento, in quanto davvero utile per comprendere la direzione di un progetto, di un intervento o di una singola attività.

Anche i diari di bordo, scritti dopo ogni incontro a scuola, hanno avuto un ruolo importante nell'organizzazione dei pensieri, delle riflessioni e delle emozioni.

La dimensione intersoggettiva si è basata sul confronto avuto con tutti i soggetti coinvolti nel mio percorso di tirocinio. In primis, Patrizia, che mi ha sostenuta durante tutto l'anno, fornendomi consigli e suggerimenti utili per migliorare la gestione della classe; le altre insegnanti della classe, Elisa e Roberta, le quali sono state meravigliate dal mio lavoro e lo hanno condiviso con altre colleghe dell'istituto; i bambini, che hanno condiviso con me pensieri, perplessità, dubbi, desideri, esercitandomi all'ascolto e all'improvvisazione; ed infine, le mie colleghe di tirocinio diretto che, insieme alla mia tutor, mi hanno accompagnato in questa avventurosa "bicicletтата" e mi hanno aiutato nei momenti di difficoltà a osservare le situazioni complicate ed a identificare la giusta strategia di problem-solving.

Una testimonianza diretta della riuscita del progetto è stata sapere, che dopo l'esperienza del laboratorio, ben due gruppi si sono lanciati in personali avventure fumettistiche per proseguire il secondo capitolo del loro fumetto.



Per me è stata una grande soddisfazione e la prova che è stato fornito alla classe un nuovo linguaggio per esprimersi.

#### **4.2 La mia crescita professionale**

Giunta alla fine del mio percorso di tirocinio ho compreso tanti aspetti caratterizzanti la mia crescita professionale.

Come riportato nel project work, ritengo di aver accumulato negli anni una buona preparazione in termini di progettazione e di predisposizione di materiali.

Tali capacità si legano indissolubilmente allo sguardo critico e strutturato con cui ho imparato ad osservare e leggere un contesto scolastico ed extra-scolastico; lo stesso sguardo che, in un futuro prossimo, farà dei bisogni formativi di una classe il punto di partenza di ogni mio agire didattico.

Quest'ultimo, attivo e vario, si interfacerà con la sperimentazione di tante metodologie ben ancorate a quadri teorici; le mie conoscenze teoriche e disciplinari, migliorate di anno in anno, sono infatti un altro segnale di crescita professionale, perché mi permetteranno di contestualizzare le mie scelte didattiche e svincolarmi da possibili pregiudizi legati alla mia inesperienza o alla mia giovane età.

Grazie alla fase di conduzione del progetto sono cresciuta sotto diversi aspetti: mi sono misurata con i tempi dei bambini comprendendo che spesso non coincidono con quelli progettati, ho gestito imprevisti, ho dato e ricevuto continuamente feedback; ho imparato a guidare meglio una discussione in classe e a far emergere i punti significativi di una riflessione, a riformularli e rilanciarli; grazie alla mentore ho imparato delle strategie per farlo in maniera sempre più funzionale, utilizzando parole chiave e una gestualità aperta all'ascolto e al rispetto.

Grazie a questo progetto sono migliorata molto anche nella fase di valutazione, non solo nella complessa costruzione della rubrica valutativa, ma anche nella lettura pratica dei livelli. Significativo è stato l'aiuto di Patrizia che ha condiviso con me il suo punto di vista e mi ha aiutato a indirizzare le mie osservazioni in senso pratico.

Riflessione e collaborazione sono stati dunque due processi significativi per la mia crescita: riflessione perché alla fine di ogni incontro mi focalizzavo ad analizzare le

situazioni e cercare strategie di miglioramento; collaborazione perché ogni mia scelta, ogni mia decisione, anche la più banale, è sempre stata confrontata con la mia mentore, le mie colleghe dell'università e con i bambini. Durante l'intero percorso i miei più grandi sostenitori sono stati i bambini, i quali hanno compreso i momenti di difficoltà incontrati e rassicurato (Allegato 9) di essere una buona insegnante quando la prima a diffidare di ciò ero proprio io.

### **4.3 L'insegnante che vorrei essere**

Molto spesso mi sono sentita dire che essere insegnante è una professione semplice, che tutti potrebbero intraprendere visto che "si tratta di lavorare con i bambini". Questo perché non si conosce la complessità del pensiero infantile e si crede che avvicinarsi a un bambino sia come farlo con un adulto in miniatura. Ma non è così, anzi il bambino con il pensiero dell'adulto non ha nulla, o poco, a che fare. Il pensiero dei bambini è spontaneo, sincero, non storpiata la realtà per renderla più bella o più interessante; è un pensiero curioso, ricco di domande indagatorie che vogliono scoprire ed esplorare il nuovo senza pregiudizi; è un pensiero capace di saper modificare le proprie opinioni e di cambiare strada e direzione senza troppo imbarazzo. I bambini sono come un libro da cui apprendere ogni giorno, uno di quei libri dalle pagine infinite, che spaventa all'inizio, ma che quando inizi a leggere non riesci più a farne a meno.

La mia idea d'insegnamento sta proprio nel comprendere le sfumature del pensiero di ogni bambino, per riuscire a valorizzarlo in ogni sua forma e talento. Tanti sono gli strumenti a disposizione per farlo, la maggior parte analizzati e studiati in questi duri anni di studi universitari, ma ce n'è uno in particolare di fondamentale importanza, che si applica solo *mettendosi all'altezza* del bambino: l'ascolto. Il bambino ha bisogno di sentirsi ascoltato e valorizzato per quel che fa, che pensa e che dice in ogni momento della didattica. Se per prima l'insegnante agisce in questo modo nei suoi confronti, per natura il bambino sarà portato a farlo con gli altri. Anche in classe, come bene o male ovunque, possono sorgere tensioni e discussioni che potrebbero portare a isolare e ferire chi la pensa diversamente; l'importante è insegnare a ragionare con lungimiranza e discutere insieme per trovare soluzioni. In fondo non credo ci possa

essere altro modo di intendere la nostra democrazia, se non proponendo e praticando l'ascolto reciproco e il dialogo ragionato insieme.

Sinceramente non so come si svilupperà la mia esperienza didattica né dove approderà. Vorrei, però, promettermi di concedermi un cammino lento e il privilegio di poter sostare all'occorrenza, godendomi i dettagli del pensare e fare di ogni mio singolo alunno. Vorrei donarmi la possibilità di prendere strade inaspettate, lasciandomi trasportare dai loro flussi di pensiero e dimenticandomi la mappa che indica il programma da compiere. Vorrei essere un'insegnante di ampie vedute, che insegna a scoprire l'arte, la scienza, la natura e la bellezza di ciò che ci circonda da più prospettive. Vorrei essere una maestra che insegna ogni giorno a contrastare le ingiustizie e le discriminazioni che avvilitiscono la convivenza umana.

Termino la mia relazione con le grandi parole di Mario Lodi, un grande maestro del passato che ammiro perché credeva nell'uguaglianza e nell'inclusione: "Sono convinto che il dono più bello che si possa ricevere stia nell'incontrare e condividere esperienze con maestre e maestri curiosi, attenti, in allerta e capaci di prendersi cura di ogni fragilità e differenza."

## RIFERIMENTI

### BIBLIOGRAFIA

- Arnheim R. (1969), *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino
- Bruner J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma: Laterza
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci
- Corrado, P., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Casa editrice Carrocci editore.
- Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico, Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Grión, V., Aquario, D., Restiglian, E. (2017). *Valutare. Sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.
- Messina L. (2004). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup
- Messina, L. (2007). *Accompagnarsi nei media*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci
- Johnson, D. W., Johnson R. T., *Learning together and alone*, Englewood Cliffs 1987
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato*. Torino: Einaudi
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci
- Perla, L. (2012). *Teorie e modelli*. In Messina & De rossi (2015)
- Piva, M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Pubblimax
- Piva, M. (2009). *Il cocodrillo luminoso e altre storie: teoria e pratica dell'audiovisivo a scuola*. Pordenone: Cinemazero
- Prattichizzo, G., & Tirocchi, S. (2005). *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto*. Roma: Carrocci
- Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia*. Trieste: Giulio Edizioni EL
- Santarelli S. (2003). *Fare fumetti. Linguaggio e narrazione dall'idea alla storia disegnata*. Roma: Dino Audino

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

#### **DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA**

*Piano Triennale dell'Offerta Formativa* dell'Istituto Comprensivo F. e P. Cordenons di Santa Maria di Sala (PTOF)

#### **FONTI NORMATIVE**

MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma

MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. Roma

Ministero dell'Istruzione. (2020). *Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di Covid 19*. Roma.

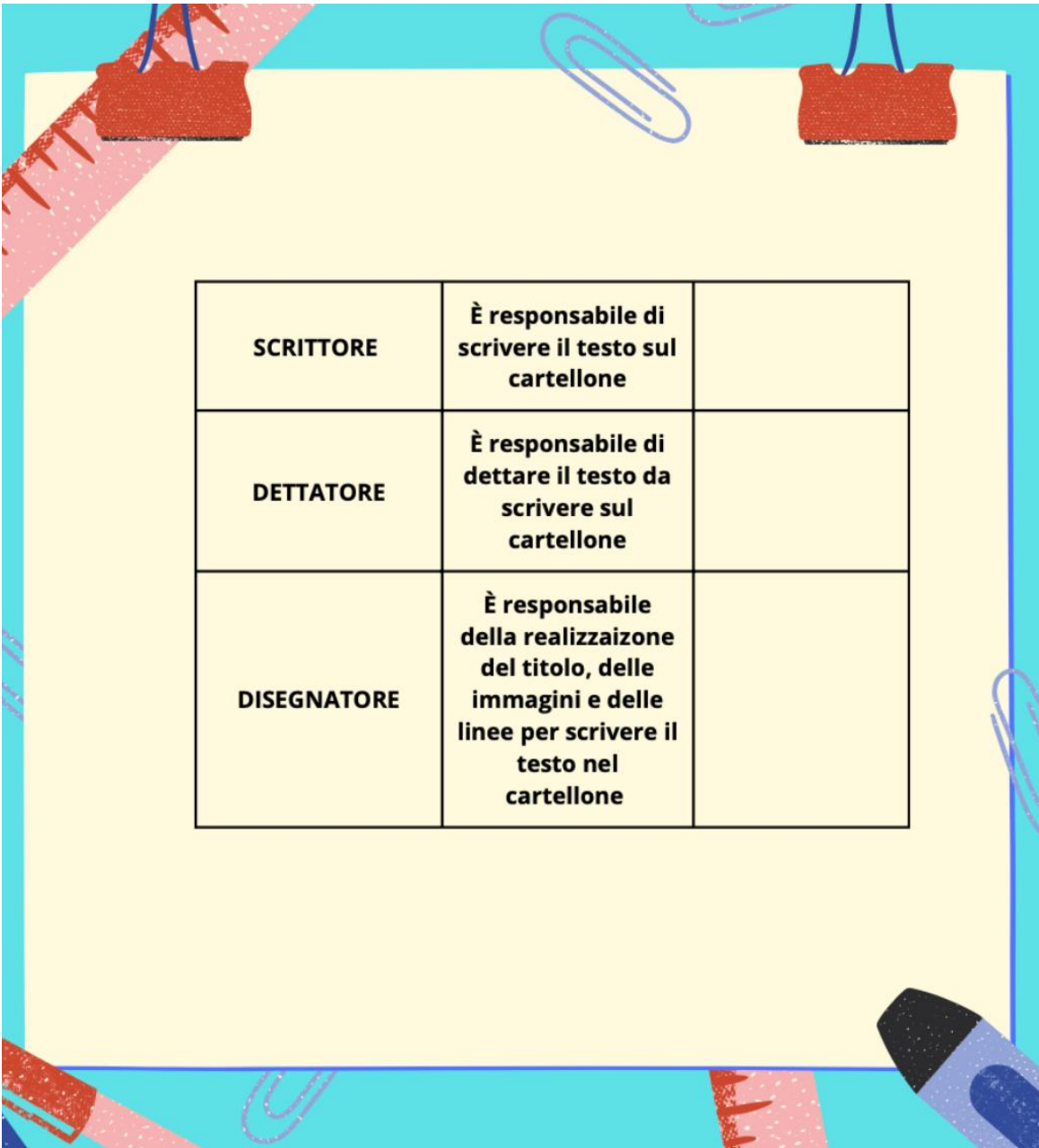
#### **SITOGRAFIA**

<https://www.iccordenons.edu.it>

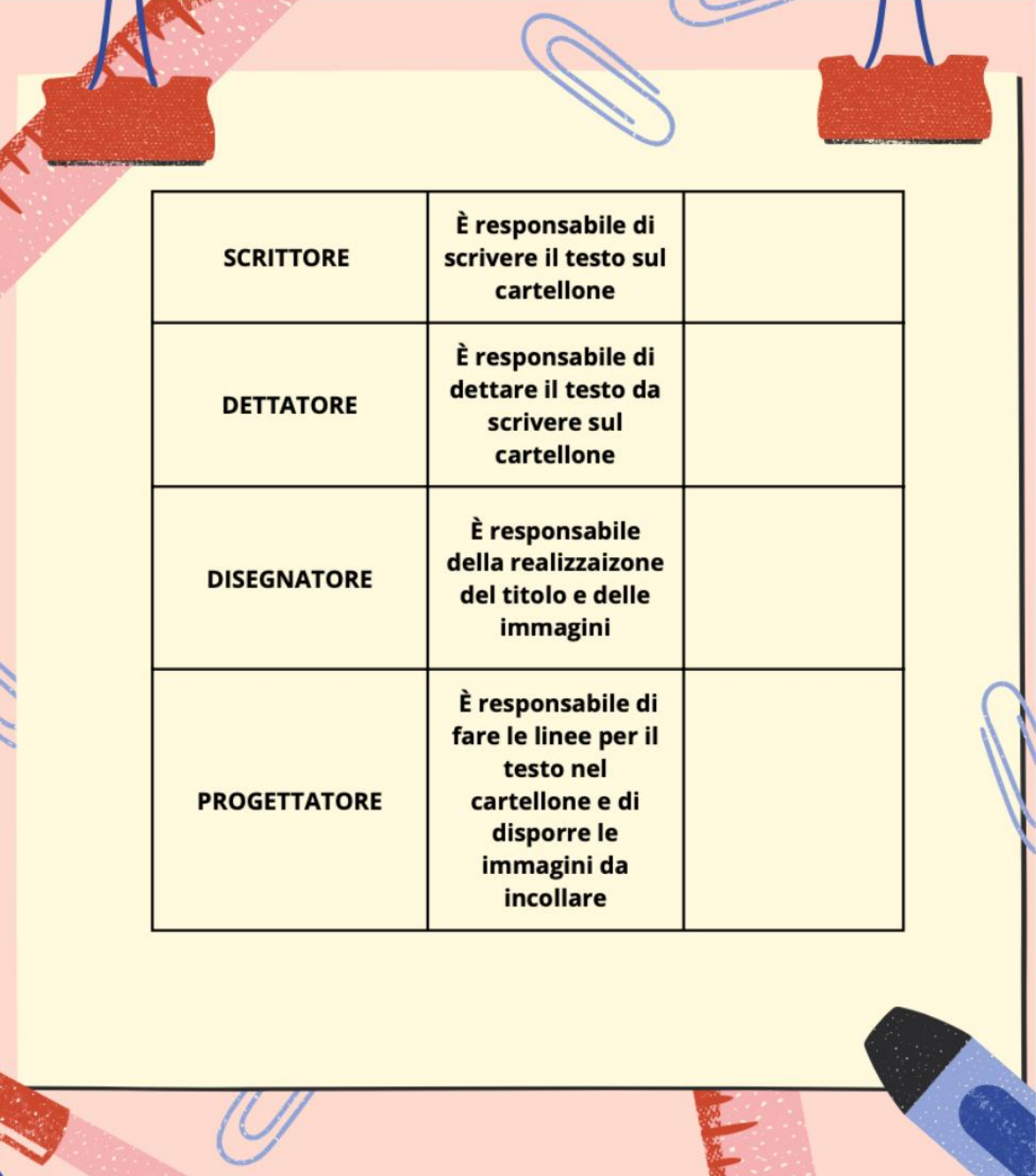
<https://www.museomontebelluna.it/it>

## ALLEGATI

Allegato 1: La suddivisione dei ruoli



|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| <b>SCRITTORE</b>   | <b>È responsabile di scrivere il testo sul cartellone</b>   |  |
| <b>DETTATORE</b>   | <b>È responsabile di dettare il testo da scrivere sul cartellone</b>  |  |
| <b>DISEGNATORE</b> | <b>È responsabile della realizzazione del titolo, delle immagini e delle linee per scrivere il testo nel cartellone</b> |  |



|                     |   |  |
|---------------------|---|--|
| <b>SCRITTORE</b>    | <b>È responsabile di scrivere il testo sul cartellone</b>   |  |
| <b>DETTATORE</b>    | <b>È responsabile di dettare il testo da scrivere sul cartellone</b>                                      |  |
| <b>DISEGNATORE</b>  | <b>È responsabile della realizzazione del titolo e delle immagini</b>                                     |  |
| <b>PROGETTATORE</b> | <b>È responsabile di fare le linee per il testo nel cartellone e di disporre le immagini da incollare</b> |  |

## TRACCIA PER LA STESURA DEL CARTELLONE

- CONFRONTATE LE INFORMAZIONI RACCOLTE A CASA E RIORDINATELE COMPILANDO LA SEGUENTE TRACCIA.
- LA TRACCIA VI SERVIRÀ PER SCRIVERE IL TESTO DA INSERIRE NEL CARTELLONE.

NON TUTTI AVRETE TROVATO LE STESSA INFORMAZIONI, È IMPORTANTE ASCOLTARSI E DECIDERE INSIEME COSA SCRIVERE.

BUON LAVORO!

Maestra Chiara

**TITOLO:** .....

**PRIMA PARTE: DESCRIZIONE DELLE CARATTERISTICHE FISICHE DEL DINOSAURO**

- **DIMENSIONI E CARATTERISTICHE FISICHE:** Quanto era grande? Era un bipede o un quadrupede? Aveva le placche sul dorso? Aveva il collo lungo? Com'era la sua testa? Grande o piccola?



- DOVE VIVEVA: In quale habitat viveva il dinosauro? Dove sono stati ritrovati i fossili? Negli Stati Uniti, in Europa o in Asia?

- COSA MANGIAVA: Era erbivoro, carnivoro oppure onnivoro? Se erbivoro, di quali piante si cibava? Se carnivoro, quali erano gli animali che preferiva predare?

## SECONDA PARTE: CURIOSITÀ

CURIOSITÀ: Scrivete tutte le informazioni che vi sembrano interessanti e utili per conoscere il vostro dinosauro.

Può essere che siano informazioni che non rientrano nelle sezioni precedenti.

Ad esempio: Come si comportava? Come si difendeva? Come attaccava? A cosa servivano le placche? Come aiutava il collo lungo? Come usava la coda il brontosauo?

## NOTTE FUMETTO

**Tic, tic, tic**, cade una goccia d’acqua  
e bagna il pavimento.

**Bll, bli, bli**: questo invece è il cielo  
che bolle da far spavento.

**Schh, schh, schh**: scivola cera calda  
lungo la candela.

**Tac, tac, tac**: gocce di temporale,  
brividi lungo la schiena.

**Frr, frr, frr**: il vento sbatte un ramo  
contro la mia finestra.

**Uhh, uhh**: ulula come un lupo  
questa notte di tempesta.

È una notte fumetto,  
piena di rumori:  
sono sveglio e mi giro nel letto,  
ma è meglio che esser fuori.

Stefano Bordiglioni, *Quante zampe ha il Coccofante?*, Emme Edizioni

## PAROLE PER DESCRIVERE L'ASPETTO FISICO DI UNA PERSONA

### ETÀ

neonato  
lattante  
bambino  
ragazzino  
adolescente  
ragazzo  
giovane  
adulto  
anziano  
vecchio  
mezza età

### STATURA

alta  
bassa  
media  
notevole

### CORPORATURA

esile (sottile, delicata)  
mingherlina (esile)  
magra  
minuta (piccola)  
emaciata  
(pallida, malata)  
piccola  
gracile (poco robusta)  
fragile (delicata)  
sottile  
snella (sottile, magra)  
robusta  
muscolosa  
massiccia  
atletica  
imponente (enorme)  
vigorosa (forte)  
tarchiata (robusta)

### PETTO

ampio  
formoso

### VENTRE-PANCIA

piatto  
prominente  
grosso

### GAMBE

lunghe  
corte  
slanciate  
tozze  
sottili  
grosse, grassocce  
muscolose

### MAGRE

### PIEDI

lunghi  
piccoli



### CARNAGIONE

pallida  
olivastra  
rosea  
livida  
arrossata  
paonazza  
abbronzata  
scura



### SPALLE

dritte  
incurvate  
strette  
larghe

### BRACCIA

lunghe  
corte  
muscolose

### MAGRE

### MANI

Piccole  
tozze  
grandi  
con le dita corte, lunghe



### ABBIGLIAMENTO

curato  
ordinato  
trasandato  
pulito  
sporco  
elegante  
casual  
sportivo

### Abiti indossati

Tipo: gonna, pantaloni, scarpe da ginnastica, leggings, camicia..

Forma e dimensioni

colore

### Accessori

Occhiali, gioielli, borse, cinture, cappello, cravatta ...



# PAROLE PER DESCRIVERE IL VISO

## VOLTO

ovale  
tondo  
paffuto  
allungato  
regolare  
irregolare  
rugoso  
scarno (molto magro)  
incavato (infossato)  
butterato (pieno di cicatrici)  
florido (in salute)  
lentiginoso  
paonazzo



## FRONTE

alta  
spaziosa  
bassa  
stempiata  
aggrottata  
grinzosa  
corrugata  
rugosa  
sporgente



## NASO

regolare  
aquilino (a becco d'aquila)  
largo  
schiacciato  
prominente  
all'insù  
piccolo  
appuntito  
camuso (corto e schiacciato)  
rincagnato (schiacciato e all'insù)  
bitorzolato  
greco (diritto)



## SOPRACCIGLIA E CIGLIA

lunghe  
corte  
arcuate  
folte  
rade  
ispide  
sottili

## GUANCE

incavate  
con fossette  
paffute  
scarne (molto magre)  
scavate  
lentiginose

## BOCCA

piccola  
grande  
larga  
smisurata  
sottile  
rotonda  
a cuore  
sdentata  
**Labbra**  
sottili  
grosse  
carnose  
tumide (gonfie)  
screpolate  
secche  
lisce  
pallide  
rosse  
rosee  
livide  
**Denti**  
regolari  
radi  
bianchi  
cariati  
anneriti  
ingialliti  
aguzzi

## CAPELLI

### Colore

biondi  
neri  
corvini  
castani  
rossi  
fulvi (biondo-rossiccio)  
brizzolati (un po' bianchi)

### Aspetto

Spettinati  
ribelli  
lisci  
ricci  
scompigliati  
arruffati  
ondulati  
morbidi  
con la frangia  
rasati  
crespi (ricci fitti)  
a caschetto  
a spazzola  
raccolti  
sciolti  
lunghi  
corti  
soffici  
fini  
spessi  
duri

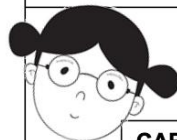


## OCCHI

grandi  
piccoli  
allungati  
tondi  
a mandorla  
infossati  
sporgenti  
sgranati  
curiosi  
dolci  
luminosi  
espressivi  
spenti  
teneri  
tristi  
vispi  
languidi (dolci)  
penetranti

## ZIGOMI

sporgenti  
alti  
duri  
larghi  
pronunciati



## MENTO

squadrato  
sfuggente  
aguzzo  
prominente  
con fossetta  
aguzzo

## CARNAGIONE

Pallida  
olivastra  
rosea  
livida  
arrossata  
paonazza  
abbronzata  
scura



maestralu.altervista.org

# DESCRIVERE CARATTERE E COMPORTAMENTO DI UNA PERSONA

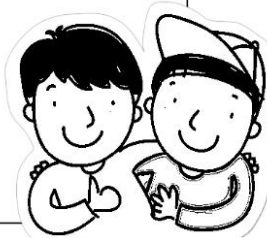
## MODO DI PARLARE

amichevole  
autoritario  
minaccioso  
volgare  
buffo  
ridicolo  
agitato  
concitato  
calmo  
riflessivo  
corretto  
cortese  
garbato  
elegante  
gradevole  
cordiale  
familiare  
comprensibile  
educato  
incomprensibile  
suadente  
lento  
convincente  
veloce  
balbuziente  
logorroico



## UMORE/STATI D'ANIMO

buono  
cattivo  
pessimo  
nero  
cupo  
gaio  
euforico  
allegro  
triste  
malumore  
buonumore  
volubile  
sereno  
felice  
allegro  
apatico  
disperato

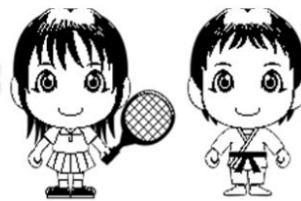


## CARATTERE

scherzoso  
allegro  
triste  
malinconico  
taciturno  
socievole  
ottimista  
pessimista  
pacifico  
violento  
paziente  
impaziente  
generoso  
egoista  
avaro  
tranquillo  
mite  
nervoso  
irritabile  
irascibile  
prepotente  
arrogante  
timido  
riservato  
schivo  
chiacchierone  
simpatico  
antipatico  
sincero  
prudente  
coraggioso  
pavido  
tenace  
lunatico  
affidabile  
permaloso  
eccentrico  
scorbuto  
saccente  
divertente  
geloso

## COMPORTAMENTO/ATTEGGIAMENTO

educato  
maleducato  
adeguato  
inadeguato  
arrogante  
gentile  
collaborativo  
molesto  
prepotente  
provocatorio  
di sfida  
curioso  
rinunciatario  
aggressivo  
pacifico



## MODO DI MUOVERSI

impacciato  
agile  
atletico  
a scatti  
scoordinato  
elegante  
armonioso  
lento  
precipitoso  
frettoloso  
goffo  
impacciato  
spavaldo  
dinoccolato



[maestralu.altervista.org](http://maestralu.altervista.org)

Allegato 5: Le rubriche di valutazione

| Dimensioni                       | Criteri   | Indicatori   | Livello Avanzato   | Livello Intermedio   | Livello Base   | Livello Iniziale   |
|----------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| SCRITTURA E LESSICO              | Linguaggio e struttura delle frasi  | Produzione di testi con caratteristiche diverse.   | Il testo ha un linguaggio ricco e originale.   | Il testo ha un linguaggio chiaro ed appropriato.   | Il testo ha un linguaggio semplice, abbastanza chiaro e adeguato.                            | Il testo ha un linguaggio poco chiaro e non sempre adeguato.                                   |
|                                  | Correttezza etnografica e grammaticale  | Scrive rispettando le convenzioni ortografiche e grammaticali.                                     | Il testo è corretto (0-1 errore)   | Produce testi quasi del tutto corretti (2-3 errori)                                      | Il testo è abbastanza corretto (4-5 errori)  | Il testo ha alcuni errori (più di 5).  |
| CONTENUTO                        | Sviluppo di contenuti disciplinari di ambito storico                              | Il contenuto sviluppato nel testo è aderente ai contenuti disciplinari riferiti all'Era Secondaria | Vi sono ottimi collegamenti con i contenuti disciplinari riferiti all'Era Secondaria           | Vi sono alcuni collegamenti con i contenuti disciplinari riferiti all'Era Secondaria     | Vi sono pochi collegamenti completi con i contenuti disciplinari riferiti all'Era Secondaria | Vi sono collegamenti parziali con i contenuti disciplinari riferiti all'Era Secondaria         |
| ELEMENTI COMPOSITIVI DEL FUMETTO | Presenza delle caratteristiche del fumetto e coesione con il messaggio comunicato | Presenza e uso della didascalia coerente con l'intenzione espressiva e comunicativa                | Sono presenti più di tre didascalie e sono coese con il messaggio comunicato                   | Sono presenti più di tre didascalie ma non sempre sono coese con il messaggio comunicato | Sono presenti poche didascalie (meno di tre) ma sono coesi con il messaggio comunicato       | Sono presenti poche didascalie (meno di tre) e non sono coese con il messaggio comunicato      |
|                                  |   | Presenza e uso dei balloons coerente con l'intenzione espressiva e comunicativa                    | Sono presenti tutte e cinque le tipologie di balloons e sono coese con il messaggio comunicato | Sono presenti più di tre tipologie di balloons e sono coesi con il messaggio comunicato  | Sono presenti meno di tre tipologie di balloons ma sono coesi con il messaggio comunicato    | Sono presenti meno di tre tipologie di balloons e non sono coesi con il messaggio della storia |
|                                  |   | Presenza e uso delle vignette coerente con l'intenzione espressiva e comunicativa                  | La suddivisione è presente, è ordinata correttamente e aiuta la comprensione della storia      | La suddivisione è presente ed è ordinata correttamente                                   | La suddivisione in vignette è presente, ma non è ordinata correttamente                      | Non è presente la suddivisione in vignette   |
|                                  |   | Presenza e uso delle onomatopee coerente con l'intenzione espressiva e comunicativa                | Sono presenti più di tre onomatopee e sono coese con il messaggio comunicato                   | Sono presenti poche onomatopee (meno di tre) ma sono coesi con il messaggio comunicato   | Sono presenti poche (meno di tre) e non sono coese con il messaggio comunicato               | Non sono presenti onomatopee   |

RUBRICA DI VALUTAZIONE SULLE DI COMPETENZE DI COLLABORAZIONE E PARTECIPAIZONE ATTIVA

| DIMENSIONI                             | INDICATORI                 | LIVELLO AVANZATO  | LIVELLO INTERMEDIO   | LIVELLO BASE  | LIVELLO IN VIA DI ACQUISIZIONE   |
|--|----------------------------|---|--|---|--|
| COLLABORAZIONE E PARTECIPAZIONE ATTIVA | Partecipazione e interesse | L'allievo partecipa a tutte le attività con impegno e cura.   | L'allievo partecipa alla maggior parte delle attività con impegno e cura | L'allievo partecipa alle attività, ma non sempre dimostra interesse                     | L'allievo partecipa poco alle attività e non dimostra interesse  |
|  | Ascolto e relazione        | L'allievo ascolta attivamente, incoraggiando e apprezzando gli altri compagni. Esprime feedback rispettando il turno di parola. | L'allievo ascolta ed esprime feedback rispettando il turno di parola.    | L'allievo ascolta poco i propri compagni e non sempre ha rispettato il turno di parola. | L'allievo ascolta poco i propri compagni, tende a prevaricare sugli altri e non rispetta il turno di parola. |



## Allegato 6: La scheda di autovalutazione

NOME E COGNOME:

### COSA SENTI DI SAPERE E DI SAPER FARE?

Colora il rettangolo di rosso con la faccina che più ti sembra giusta per te.

1. Conosco l'Era Secondaria

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

2. Conosco le principali caratteristiche dei dinosauri

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

3. So cos'è un fumetto

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

4. So cos'è una vignetta

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

5. So cosa sono i balloons e so riconoscere le diverse tipologie

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

6. So cos'è una didascalia

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

7. So cos'è un'onomatopea

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

8. So inventare una sceneggiatura e trasformarla in fumetto

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

9. So collaborare durante i lavori di gruppo

|   |   |   |
|---|---|---|
|  |  |  |
| BENE  | ABBASTANZA BENE   | POCO  |

### QUANTO È STATA DIFFICILE L'ATTIVITA'?

Per ogni attività colora di giallo il rettangolo che scegli.

- Inventare la descrizione del paleontologo è stato

|                 |           |        |              |
|-----------------|-----------|--------|--------------|
| MOLTO DIFFICILE | DIFFICILE | FACILE | MOLTO FACILE |
|-----------------|-----------|--------|--------------|

- Disegnare il paleontologo è stato

|                 |           |        |              |
|-----------------|-----------|--------|--------------|
| MOLTO DIFFICILE | DIFFICILE | FACILE | MOLTO FACILE |
|-----------------|-----------|--------|--------------|

- Inventare la traccia della storia è stato

|                 |           |        |              |
|-----------------|-----------|--------|--------------|
| MOLTO DIFFICILE | DIFFICILE | FACILE | MOLTO FACILE |
|-----------------|-----------|--------|--------------|

- Suddividere la storia in vignette è stato

|                 |           |        |              |
|-----------------|-----------|--------|--------------|
| MOLTO DIFFICILE | DIFFICILE | FACILE | MOLTO FACILE |
|-----------------|-----------|--------|--------------|

- Disegnare la storia nel fumetto è stato

|                 |           |        |              |
|-----------------|-----------|--------|--------------|
| MOLTO DIFFICILE | DIFFICILE | FACILE | MOLTO FACILE |
|-----------------|-----------|--------|--------------|

- Inventare i dialoghi da scrivere nei balloons è stato

|                 |           |        |              |
|-----------------|-----------|--------|--------------|
| MOLTO DIFFICILE | DIFFICILE | FACILE | MOLTO FACILE |
|-----------------|-----------|--------|--------------|

### COM'È STATA LA MAESTRA CHIARA?

Colora di blu il rettangolo che scegli

- La maestra Chiara è stata

|                               |                                    |
|-------------------------------|------------------------------------|
| CHIARA DURANTE LE SPIEGAZIONI | POCO CHIARA DURANTE LE SPIEGAZIONI |
|-------------------------------|------------------------------------|

- La maestra Chiara è stata

|                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| DISPONIBILE AD AIUTARE | POCO DISPONIBILE AD AIUTARE |
|------------------------|-----------------------------|



Allegato 8: La tabella dell'analisi SWOT

| ANALISI SWAT PER IL COMPITO<br>AUTENTICO: IL FUMETTO<br>D'AVVENTURA            | ELEMENTI DI VANTAGGIO  | ELEMENTI DI SVANTAGGIO   |
|--|--|--|
| <p><b>ELEMENTI INTERNI</b></p> <p>ALLUNNI</p> <p>INSEGNATE</p> <p>CONTESTO</p> | <p>Punti di forza</p> <p>Immaginazione e creatività ancorate a contenuti disciplinari</p> <p>Utilizzo di differenti metodologie in un format laboratoriale</p> <p>Utilizzo della LIM</p> | <p>Criticità</p> <p>Il fumetto richiede fasi di sviluppo nuove e complesse per i bambini</p> <p>La mia inesperienza</p> <p>La LIM non è presente in aula, quindi, non è detto sia sempre disponibile</p> |
| <p><b>ELEMENTI ESTERNI</b></p> <p>SOGGETTI ESTERNI</p>                         | <p>Opportunità</p> <p>Il fumetto viene pubblicato sul sito della scuola per allargare il pubblico agli altri studenti e alle famiglie</p>  | <p>Rischi</p> <p>Il fumetto non nasce come digitale ma cartaceo</p>  |

Allegato 9: Il disegno di Melissa

