



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Il fieldwork e l'apprendimento della geografia

“Missioni esplorative didattiche per la valorizzazione e la scoperta del Parco
del Piano di Magadino”

Relatore

Lorena Rocca

Laureanda

Marta Guglielmo

Matricola: 1204223

Anno accademico: 2021-2022



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Il fieldwork e l'apprendimento della geografia

“Missioni esplorative didattiche per la valorizzazione e la scoperta del Parco
del Piano di Magadino”

Relatore

Lorena Rocca

Laureanda

Marta Guglielmo

Matricola: 1204223

Anno accademico: 2021-2022

Ringraziamenti

Tieni chi ami vicino a te,

Digli quanto bisogno hai di loro,

Amali e trattali bene,

Trova il tempo per dirgli “mi dispiace”, “perdonami”, “per favore”,

“Grazie” e tutte le parole d’amore che conosci.

Gabriel Garcia Marquez

A Valerio, compagno di avventure e di vita, sempre pronto a sostenermi con il sorriso e con il quale desidero progettare e condividere altre innumerevoli imprese.

A mamma e papà, esempi d’amore e complicità, che mi hanno insegnato a sognare in grande e a vedere la bellezza nelle cose semplici.

A Giulio, Irene, Diletta, Enrico R., Enrico V. e Greta, pezzi di cuore su cui so di poter sempre contare e per i quali ci sarò sempre. Vi voglio un mondo di bene.

A nonna Luciana e nonna Franca, donne forti, tenaci e indistruttibili, dalle quali ho imparato molto e alle quali spero di assomigliare almeno un po’.

A nonno Roberto, che mi ha accompagnato in questo viaggio da lassù e che mi manca tanto.

A Sofia, al miracolo della vita e ai neogenitori Silvia e Nicola, che mi hanno reso la zia più felice del mondo.

Alla mia amica e mentore Fabiola, instancabile sognatrice e la migliore maestra che conosca, dalla quale ho ancora molto da imparare.

Ai miei amici Angelica, Chiara, Davide, Francesca, Gaia, Gianmarco, Nicolò C., Nicolò R. e i piccoli Giovanni e Pietro, famiglia in continua espansione con la quale è stupendo condividere la vita.

Alla mia relatrice Lorena Rocca, che mi ha incoraggiata e motivata infondendomi grande serenità e che mi ha dato la possibilità di concludere in bellezza questo percorso.

GRAZIE

e tutte le parole d’amore che conosco.

Indice

Introduzione	9
1. Il quadro teorico in chiave geografica	11
“Il geografo umanista” tra geografia e letteratura	15
La lettura della complessità	17
2. Dal carteggio al piano dinamico	19
Le mappe, gli attori e le dinamiche attoriali	19
Il Parco, gli abitanti, le istituzioni locali e le associazioni	22
Il progetto del Parco, l'équipe e le collaborazioni	26
3. Il quadro teorico in chiave psico-pedagogica	29
Motivazione all'apprendimento	30
Apprendimento significativo	32
Motivazione ed emozioni	34
Il contagio emotivo e lo stile dell'insegnante	36
Outdoor Learning. Insegnare di meno, imparare di più.	38
Teorici e precursori dell'Outdoor Learning	39
Prospettive presenti e future: le missioni	43
4. Didattica della geografia. Cenni teorici e sentieri innovativi.	45
Le cinque porte: tracciare sentieri per una didattica della geografia	45
Fieldwork e uscita sul campo: emozioni ed esperienza	48
Protocollo per l'uscita di campo	50
La geografia nelle Indicazioni Nazionali	52
Italia, ieri e oggi	53
Svizzera – Canton Ticino	56
5. La ricerca	61
Problema e domanda di ricerca	61
Strategia metodologica. Lo studio di caso	61
Unità di analisi	62

Contesto	62
Background	63
Specificità	70
Rilevanza	70
Strumenti utilizzati e fasi di lavoro.....	70
Prove concrete. I lavori di gruppo.....	70
Analisi SWOT e SIPO.....	71
Check – list e decalogo per progettazione uscita di campo motivante	73
Interviste a sondaggio	79
Time line con fasi di lavoro	79
Vincoli e opportunità dello studio di caso. Analisi SWOT e SIPO.....	81
Analisi dei dati.....	82
Da letteratura.....	82
Dall’esperienza	85
Conclusioni e prospettive di ricerca future.....	115
Bibliografia	120

Mi creda, signora maestra,
non merito punizione:
se guardavo dalla finestra
non fu per distrazione.

Guardavo...stavo studiando
una materia assai bella,
nuova, arrivata ieri
con la prima rondinella.

Studiavo, infatti le gemme
che sui rami sono spuntate
e nel prato le margherite,
le viole appena nate.

Spiavo la prima farfalla
Per poterla classificare:
sarà una cavolaia
o qualche raro esemplare?

Pensavo di fare un quadro
pieno d'oro e di blu,
con le foglie che spuntano
sulle antenne della Tivù

Ascoltavo gli esercizi
degli uccelli musicali,
che suonano soltanto
strumenti naturali.

Pensavo: a pesare l'aria
chissà com'è leggera...

Signora, ci porti fuori
a studiare la primavera!

Gianni Rodari

Introduzione

Negli ultimi anni la scelta di adottare metodologie didattiche Outdoor è considerevolmente aumentata e tra tutte le discipline la geografia ne è pioniera, con alle spalle una lunga tradizione. Il fieldwork in particolare si configura come strumento principe per l'apprendimento della geografia per ragioni spesso date per scontate e non approfondite dagli insegnanti che lo utilizzano.

La presente tesi di ricerca verte quindi sul tema del fieldwork nel campo didattico della geografia, in relazione alla motivazione all'apprendimento e, attraverso la domanda *“In che modo l'uscita didattica può promuovere la motivazione all'apprendimento della geografia?”*, si propone di indagare se e attraverso quali modalità lo strumento del lavoro di campo e in particolare dell'uscita di campo possa innescare e aumentare la motivazione all'apprendimento della geografia.

La scelta del tema di ricerca è data innanzitutto da un interesse personale verso le modalità di Outdoor Learning e di insegnamento – apprendimento della geografia e si connette ad un progetto di valorizzazione ambientale in atto nell'area del Parco del Piano di Magadino, nel Canton Ticino, in Svizzera, al quale la professoressa Lorena Rocca collabora.

Nel capitolo primo viene definito il quadro teorico in chiave geografica e sono quindi presentati i caratteri generali della geografia umanista e il ruolo del geografo umanista e viene proposta la definizione di “complessità” in ambito geografico.

Nel capitolo secondo, partendo quindi dal concetto di “complessità” affrontato nel capitolo primo, viene presentato il territorio oggetto dello studio di caso: Il Piano di Magadino e in particolare Il Parco. Viene inoltre illustrato il progetto alla base di questo studio di caso, che ha preso avvio proprio nel Parco del Piano di Magadino, ovvero il progetto “Missioni esplorative didattiche per la valorizzazione e la scoperta del Parco del Piano di Magadino”.

Nel capitolo terzo viene definito il quadro teorico in chiave psico – pedagogica, volto ad esplorare i meccanismi che regolano l'apprendimento e in particolare la correlazione tra motivazione, apprendimento significativo ed emozioni. Viene poi

delineato anche il ruolo che docente e metodi attivi per l'insegnamento della geografia rivestono all'interno della dinamica motivazione – apprendimento significativo.

In chiusura del capitolo terzo vengono presentate le missioni in ambito geografico, strumento principe del progetto in essere nel Parco del Piano di Magadino.

Il capitolo quarto, a fronte degli argomenti trattati nei capitoli precedenti, propone una panoramica sulla didattica della geografia e in particolare sugli specifici strumenti oggetto di ricerca, ovvero il fieldwork e l'uscita di campo.

Il capitolo quinto riguarda lo studio di caso vero e proprio.

Per rispondere alla domanda di ricerca è stato ricreato il background delle ricerche passate che hanno indagato tale area d'interesse ed è stata poi condotta un'analisi di alcune proposte di uscita sul campo, elaborate dagli studenti della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana.

Dall'analisi dei risultati delle ricerche precedentemente condotte sull'argomento e dall'analisi degli elaborati svolti dagli studenti è stato stilato un vademecum riassuntivo che indica le caratteristiche che deve avere l'uscita di campo per motivare gli studenti all'apprendimento della geografia.

1. Il quadro teorico in chiave geografica

Paradigmi e sviluppo della geografia come disciplina

*“Il mondo non sta nei tuoi libri
e nelle tue mappe. È là fuori!”
Gandalf – Il signore degli anelli*

Per delineare la cornice di riferimento in cui è inserita questa tesi di laurea, per poterne comprendere al meglio gli approcci e le metodologie utilizzate, è necessario realizzare un breve excursus storico riguardante l'evoluzione della geografia come disciplina attraverso i vari paradigmi.

In primo luogo, con la parola “paradigma” si intende definire il consolidamento nel tempo di una visione collettiva, ossia un sistema di teorie e concetti di base dati per veri e indiscussi per un certo periodo di tempo. Il termine viene definito da Kuhn, storico della scienza vissuto nel secolo scorso, il quale sostiene che in assenza di una visione storica collettiva il progresso risulterebbe notevolmente rallentato; secondo lo storico, infatti, in assenza di una concezione comune non può verificarsi il superamento di questa o, come afferma egli stesso, non può esservi una rivoluzione e, di conseguenza, non si possono verificare un'evoluzione e un cambiamento di paradigma.

Cercando di inserire in questa prospettiva la nascita e l'evoluzione della geografia come disciplina, possiamo delineare i principali paradigmi che nel corso dei secoli hanno influenzato l'orizzonte scientifico e più in particolare hanno contribuito allo sviluppo della geografia come disciplina.

Il primo paradigma da considerare è quello positivista. Affermatosi a partire da metà del 1800 si presenta caratterizzato da un'assoluta razionalità e predilezione per il metodo scientifico e per le scienze empirico – sperimentali; prevale infatti la ricerca delle leggi generali che regolano i fenomeni (approccio nomotetico¹), per poterne rilevare ed evidenziare i nessi causali e, successivamente, prevederne le manifestazioni. Esemplificativa in questi termini è la teoria dell'evoluzionismo elaborata da Darwin, il quale sostiene, inoltre, che le leggi che regolano l'evoluzione abbiano rilevanti

¹ nòmos: dal greco “legge, regola”

implicazioni sull'uomo; in particolare egli fa riferimento al principio della selezione naturale, secondo cui in natura sopravvive il più adatto o, spesso, il più forte.

Il darwinismo sociale viene successivamente applicato alla geografia da Ratzel, maggior esponente del determinismo geografico, che elabora una visione secondo cui la natura, attraverso le sue leggi, agisce sull'uomo e lo definisce. Queste concezioni così rigorose e monodirezionali riguardanti la natura, vengono trasferite anche allo studio delle comunità all'interno dell'ambiente e prendono piede quindi anche nel campo della neonata geografia politica. Secondo i deterministi geografici, l'uomo è determinato dall'ambiente anche dal punto di vista culturale; prende piede così l'idea di Stato-nazione e viene elaborata la teoria dello "spazio – vitale". Con lo sviluppo di questa teoria si consolida il concetto di confine come zona contesa, di conflitto e viene così giustificata la politica del colonialismo come bisogno fisiologico e ricerca da parte degli stati di ampliare il proprio territorio, il proprio "spazio – vitale".

In questo periodo in cui le scienze la fanno da padrone e sono l'unico riferimento accettabile per la spiegazione dei fenomeni e degli accadimenti, gli accademici sono profondamente interessati a far riconoscere la geografia come scienza per conferirle maggior credibilità.

Verso la fine del XIX secolo si assiste però a una crisi del paradigma positivista e a un cambiamento di prospettiva, non più dedito al solo riconoscimento delle scienze come fonte di verità assoluta. Agli inizi del '900 viene quindi progressivamente abbandonato l'approccio nomotetico a favore di nuovi metodi qualitativi e si profila un rapporto bidirezionale tra uomo e natura; al contrario di quanto affermato dal determinismo geografico, il paradigma che viene chiamato storicismo sostiene la presenza di impulsi derivanti sia dall'uomo che dall'ambiente e afferma che nel corso della storia non possano esistere verità assolute in quanto essa è in continuo divenire e sottoposta a continue variazioni.

Questa visione così aperta alla trasformazione e alle numerose possibilità di cambiamento prende il nome di possibilismo; Paul Vidal De La Blache, maggior esponente di questa corrente, sostiene che la natura non può essere foriera di sole limitazioni e vincoli, come affermavano i deterministi, ma può offrire opportunità in

riferimento al territorio e all'utilizzo delle risorse presenti in esso; le comunità presenti nel territorio, quindi, si trovano inevitabilmente a dover compiere delle scelte tra le varie possibilità che gli si presentano e queste scelte risultano necessariamente influenzate dai contesti storico e culturale, compreso il grado di libertà.

L'uomo diviene così un fattore geografico che, portatore della propria unicità e personalità, attraverso il suo "genere di vita" è in grado di apportare significative variazioni al paesaggio in cui è inserito e di conferirvi valore, trasformandolo in "regione" connotata a sua volta di caratteristiche uniche e senza eguali.

Assistiamo in questo periodo alla scissione della geografia in disciplina fisica e disciplina antropica, ossia la differenziazione tra la scienza della natura e la scienza dell'uomo; nel caso delle scienze umane l'approccio non è più nomotetico, ovvero caratterizzato da leggi generali, ma idiografico, ossia relativo a casi particolari. Attraverso il concetto di "regione" si riesce comunque a garantire una visione abbastanza unitaria della geografia nelle sue due dimensioni.

Nella prima metà del Novecento si verifica un'ulteriore inversione di tendenza: l'approccio possibilista entra in crisi e con il neopositivismo si torna alla ricerca di un rigore metodologico propriamente scientifico. Si parte dalla teoria per ricercare norme generali e verificarle razionalmente; i metodi qualitativi lasciano nuovamente spazio a quelli razionali quantitativi e si assiste alla nascita della geografia quantitativa, che rifiuta categoricamente l'utilizzo di sistemi qualitativi a favore di nuovi e più precisi metodi e strumenti quantitativi, volti ad attestare con precisione che si sta interpretando il mondo in modo reale e puntuale. I territori vengono progettati secondo regole e un ordine razionale e per i geografi divengono rilevanti le funzioni e le relazioni esistenti tra gli elementi. Si parla in questo periodo di approccio funzionalista o funzionalismo geografico, poiché basato sulla funzione e sul rapporto tra gli elementi di un territorio.

Verso la fine degli anni 60, contestualmente all'illusione di essersi avviati verso una crescita economica infinita e alla successiva crescita di una società consumista, si verifica un fenomeno socioculturale di contestazione contro i poteri forti, la globalizzazione, il consumismo e le guerre; vengono difesi i diritti dei lavoratori, degli studenti e in generale dei più deboli. In questo periodo storico caratterizzato da molte contraddizioni e

sfumature e, inoltre, fortemente segnato nel 1973 da una prima crisi energetica mondiale, aleggia un'incertezza e una sfiducia generale nei confronti della scienza; si assiste così alla comparsa della visione post-moderna, caratterizzata da un generale rifiuto per le grandi ideologie e dalla messa in discussione e la critica della razionalità.

In ambito geografico si delinea un paradigma chiamato pensiero della complessità e vengono alla luce varie geografie postmoderne, radicali e fenomenologiche che difficilmente possono essere inserite nel modello kuhniano; risulta quindi difficoltoso inquadrare i paradigmi sorti in ambito geografico in epoca post-moderna, proprio perché una delle caratteristiche principali di questo periodo storico è il rifiuto e la presa di distanza da qualsiasi tipo di categorizzazione e di chiusura del pensiero in quadri di riferimento stabili.

È possibile però individuare due metafore principali per individuare le cornici di riferimento: realista e umanista; la prima è ispiratrice di geografie di stampo marxista, le quali hanno come obiettivo non solo la descrizione del mondo, ma il cambiamento per rendere migliore la società e si pongono in forte contrapposizione alle correnti funzionaliste basate invece principalmente sul capitalismo. La seconda invece, ispiratrice di quella che viene definita geografia umanistica, che propone una visione soggettiva del mondo, ponendo l'uomo al centro e rendendolo protagonista.

Prendendo le distanze da una visione del mondo oggettiva e dominata da logiche causali, il paradigma umanistico in geografia pone il focus sull'azione umana e ha come obiettivo lo studio dei valori e dei significati che vengono attribuiti all'ambiente dall'uomo, ovvero come l'uomo percepisce e interpreta quei territori e come vi si proietta all'interno.

La prospettiva umanista in geografia vede i suoi albori nell'articolo del 1961 *"Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology"* di David Lowenthal, storico e geografo americano, il quale cerca di invitare i geografi a cambiare prospettiva e ad addentrarsi nel mondo psicologico dell'uomo per poter interpretare l'ambiente in modo più soggettivo. Lowenthal, assieme ad altri precursori, apre la strada ad un ventennio di profonde e animate discussioni che portano all'affermarsi di una nuova metodologia secondo la quale lo studioso è chiamato a

mettersi nei panni del soggetto agente, considerandolo in maniera olistica, nella sua totalità e soprattutto cercando empaticamente di interpretarne l'azione e comprenderne il sentire. Viene così a cadere il pilastro fondamentale del positivismo, ovvero la prevedibilità dell'azione calcolata tramite le leggi generali e consequenziali: il soggetto non agendo sempre in modo razionale spesso risulta imprevedibile.

La geografia umanista si propone quindi di analizzare il rapporto e l'azione trasformativa dell'uomo sui territori, sui luoghi e sui paesaggi e di comprendere come questi, una volta modificati, entrino a far parte della vita stessa dell'uomo. Il sentire dell'uomo acquisisce rilevanza poiché questo agisce sulla base delle proprie sensazioni.

“Il geografo umanista” tra geografia e letteratura

Secondo il geografo umanista ogni soggetto e ogni comunità possiedono proprie conoscenze geografiche che hanno preso forma attraverso influenze culturali ma anche tramite aspetti emotivi e relazionali; ognuno costruisce quindi le proprie personali geografie e attribuisce significati e valori ai luoghi.

Yi Fu Tuan, esponente della geografia umanistica, sostiene che la letteratura può aiutare il geografo a trarre importanti informazioni sul luogo e sulle percezioni ad esso attribuite dall'uomo e dalle comunità. Lo studioso, infatti, a partire dalla soggettività può ricavare varie sfumature riguardanti il contesto geografico come il “fatto geografico, il “senso del luogo”, il “radicamento”, i “paesaggi della mente” e la cultura e conoscenza “etico territoriale”.

Le informazioni descrittive riguardanti la realtà territoriale da esplorare, ottenute dal geografo attraverso la lettura dei testi letterari, prendono il nome di *fatto geografico*. L'autore del testo, infatti, attraverso l'opera letteraria propone il proprio punto di vista, la propria esperienza diretta in qualità di “testimone privilegiato” della realtà geografica. La lettura risulta quindi necessaria per comprendere anche la realtà oggettiva e le informazioni descrittive, ciò che viene definito appunto il “fatto geografico”. Attraverso l'opera letteraria il geografo riesce a comprendere inoltre quali valori e quali significati sono stati attribuiti a quel luogo; egli riesce a comprendere la fitta trama di legami emotivi e affettivi che appartengono a quel luogo e ne ricava quindi il *senso del luogo*. Anche le relazioni che legano il luogo alla società possono essere colte

dal geografo attraverso la lettura del testo letterario. La società si riconosce attraverso questi legami come culturalmente definita e sviluppa un senso di appartenenza, un *radicamento* nei confronti di un determinato luogo. Le radici che i membri sviluppano, nei confronti del luogo di appartenenza conferiscono loro determinate caratteristiche, che li rendono in un certo senso custodi di quel bagaglio culturale e difensori dei confini di quel luogo.

Attraverso la lettura di opere letterarie è possibile esplorare anche quelli che vengono definiti *paesaggi della mente*. I significati attribuiti ad un determinato luogo vengono messi in evidenza e si delineano differenti tipologie di paesaggi in relazione ai diversi sentimenti provati; il senso di appartenenza, di amore e di radicamento nei confronti del luogo viene espresso attraverso il termine *topofilia* o *appartenenza*; la parola *topofilia*² venne utilizzata primariamente da Auden nel 1948 nell'introduzione al libro del poeta britannico Betjeman e stava ad indicare un sentimento speciale, un senso che veniva attribuito ad un particolare paesaggio. Il termine venne utilizzato in seguito da altri poeti e in particolare dal geografo umanista Yi fu Tuan, che ne struttura una riflessione nel suo libro (Tuan, 1974). Se da un lato troviamo il senso di appartenenza, all'opposto vi troviamo il *desiderio di fuga* o *topofobia*; un secondo paesaggio della mente è infatti connotato da un mancato legame con il luogo e quindi da una spinta centrifuga, in rapporto a un luogo in cui ci si sente stranieri o incompresi.

Tra questi due poli opposti di attrazione o repulsione nei confronti di un luogo, si delineano altre due tipologie di paesaggi della mente; il primo si riferisce ad un radicamento esterno, ad un'attrazione verso molti luoghi che si trovano fuori dal quotidiano ed esprime quindi un senso di *libertà* o un *desiderio di viaggiare*. Il secondo paesaggio, invece, esprime al contrario l'assenza di quest'attrazione, l'assenza di un legame con qualsiasi luogo ed è proprio degli emarginati, di chi non ha radici; parliamo infatti di *sradicamento* o *alienazione*. L'opera letteraria, infine, è sempre legata da un lato a come l'autore interpreta la società con la sua ideologia e i suoi mutamenti, dall'altro lato a come il lettore elabora e interpreta queste informazioni.

² Topophilia: dal greco. Tópos: luogo; pihlía: amore per.

La connotazione culturale, quindi, è sempre frutto di una mediazione e di un dialogo asincrono tra scrittore e lettore nel quale l'opera letteraria riveste il ruolo di strumento di cambiamento sociale.

Il geografo, quindi, può ricavare preziose informazioni dal testo letterario, il quale si presenta come strumento divulgatore di *cultura e di conoscenza etnico-territoriale*.

La lettura della complessità

Il termine *complesso* deriva dal latino *cumplexus*, parola formata da *cum* e *plècto*, che significa treccia; l'etimologia, quindi, riporta all'idea di un qualcosa di intrecciato, tessuto insieme e poco lineare, da districare. Il filosofo e sociologo francese Edgar Morin, nella sua opera denominata "Le vie della complessità", afferma però come non sia possibile chiarificare la complessità e sostiene che cercare di definirla in modo esaustivo, nel tentativo di semplificarla, sia un atto irrealizzabile, in quanto "una chiara e definita complessità" sarebbe un ossimoro.

In un'altra opera più prettamente di stampo pedagogico il filosofo afferma che la complessità è presente quando i vari elementi che la compongono risultano inscindibili e "quando v'è un tessuto interdipendente, interattivo e interretroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti" (Morin, 1999). Morin spiega inoltre come l'uomo sia partecipe e al tempo stesso portatore di questa complessità, poiché essere nel quale si intrecciano la sfera biologica, psicologia, sociale e culturale e, poiché parte di uno sterminato universo in espansione, nel quale si manifesta una complessità in divenire.

La geografia assolve primariamente il ruolo di descrittrice e interpretatrice di questa complessità globale; essa, infatti non mira alla semplificazione, rischiando di perderne gli aspetti più rilevanti, ma punta a mostrare quello che Morin chiama "tessuto", ovvero le connessioni presenti, tra i vari elementi geografici e tra i vari livelli, anche nel lungo periodo, dal locale al globale; punta inoltre a fornire le competenze utili a strutturare una solida consapevolezza del ruolo di cittadini del mondo, inseriti in questa delicata complessità. Un cittadino consapevole è quindi colui che si percepisce come componente di una comunità umana che è a sua volta parte attiva di un ecosistema

complesso ed è colui che ha maturato una capacità di orientarsi nella complessità del mondo in costante divenire.

“Educare al tempo della complessità significa pertanto fornire gli strumenti per cogliere l'intreccio tra la dimensione soggettiva e quella collettiva, insegnando a cogliere il valore fondamentale di ciascuno nel molteplice e della molteplicità per ciascuno.” (Zanolin, 2019)

La disciplina della geografia ha in sé, dunque, una inclinazione alla complessità e mira a formare il cittadino e a sviluppare in esso un senso di responsabilità, in quanto parte integrante e agente in questa fitta trama di relazioni e di interconnessioni complesse. Per far sì che l'uomo comprenda il proprio spazio nel mondo, la geografia deve quindi favorire lo sviluppo di una competenza localizzativa. “Tale competenza è innata negli individui, che istintivamente cercano, fin dalla prima infanzia, nello spazio (dapprima vicino e poi sempre più lontano) i riferimenti a cui ancorare le informazioni che l'esperienza quotidiana di relazione con il mondo, con gli altri individui e con se stessi porta all'attenzione di ciascuno” (Zanolin, 2019). Anche se si tratta di una competenza innata, dev'essere necessariamente incoraggiata, sviluppata e consolidata attraverso appropriate strategie formative e educative.

Divenire consapevoli del fatto che ognuno di noi è inserito in una dimensione globale e complessa, che non siamo soli e che esiste un'interdipendenza tra noi e gli altri elementi di questa complessità fa sì che si instauri un legame e maturi un senso di responsabilità nei confronti di questa complessità e di chi la abita con noi.

2. Dal carteggio al piano dinamico

Il piano di Magadino

La mappa non è il territorio.

Il menù non è il pranzo.

Lo spartito non è musica.

(compositore olandese)

La presente tesi di ricerca si basa principalmente su un progetto di riorganizzazione e valorizzazione del territorio che si sta sviluppando presso la zona del Parco del Piano di Magadino, nel Canton Ticino, in Svizzera. Per poter presentare e comprendere la ricerca e il progetto nel quale questa si inserisce è necessario esplorare e cercare di comprendere la complessità di questo territorio nel suo divenire e le dinamiche attoriali presenti al suo interno. Proviamo quindi a “perderci”, come suggerisce Rocca, in questo spazio nel quale l’uomo ha agito, iniziando il viaggio con l’aiuto di alcune mappe e alcuni riferimenti oggettivi che fungeranno solamente da rappresentazione ridotta e da ragguglio per il nostro viaggio tra storia e geografia del luogo.

Le mappe, gli attori e le dinamiche attoriali

L’area del piano di Magadino, situata nella parte settentrionale del Lago Maggiore e compresa fra Locarno e Bellinzona, rappresenta l’unica zona pianeggiante del Ticino e per questo prende il nome di piano. All’interno di questa zona sono presenti da anni vari attori con logiche molto diverse tra loro che vale la pena conoscere per poter interpretare e forse comprendere le scelte e le azioni effettuate nel corso degli anni.

La natura alluvionale della pianura, creata dal fiume Ticino, è stata modificata artificialmente nel corso degli anni per bonificare l’area tendenzialmente paludosa, convogliare le acque e implementare l’agricoltura. Prima della bonifica e della modifica del corso del fiume, quest’ultimo creava un confine naturale tra l’area di Bellinzona e quella di Locarno, prevalentemente paludosa e meno abitata. Le vie di comunicazione erano scarse, la fauna rappresentava la prima fonte di sostentamento per gli abitanti e l’attività agricola era presente in modo limitato. Il rapporto con il territorio, quindi, era

prevalentemente di sfruttamento delle risorse presenti e gli abitanti vivevano per lo più nella zona più a ridosso dei monti, vicino alle vie di comunicazione e al sicuro dalle malattie della palude. Le mappe mostrano la situazione del Piano prima delle opere di modifica del corso del fiume (immagine 1)³, di bonifica e di implementazione delle vie di collegamento tra le due sponde (immagine 2).

Figura 1: carta Dufour prima edizione – 1845-1860 (swisstopo)

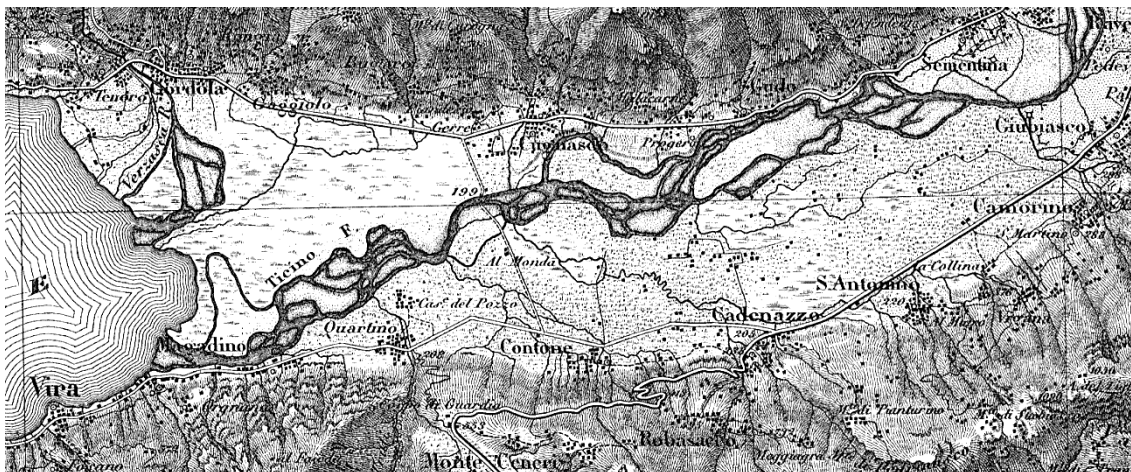
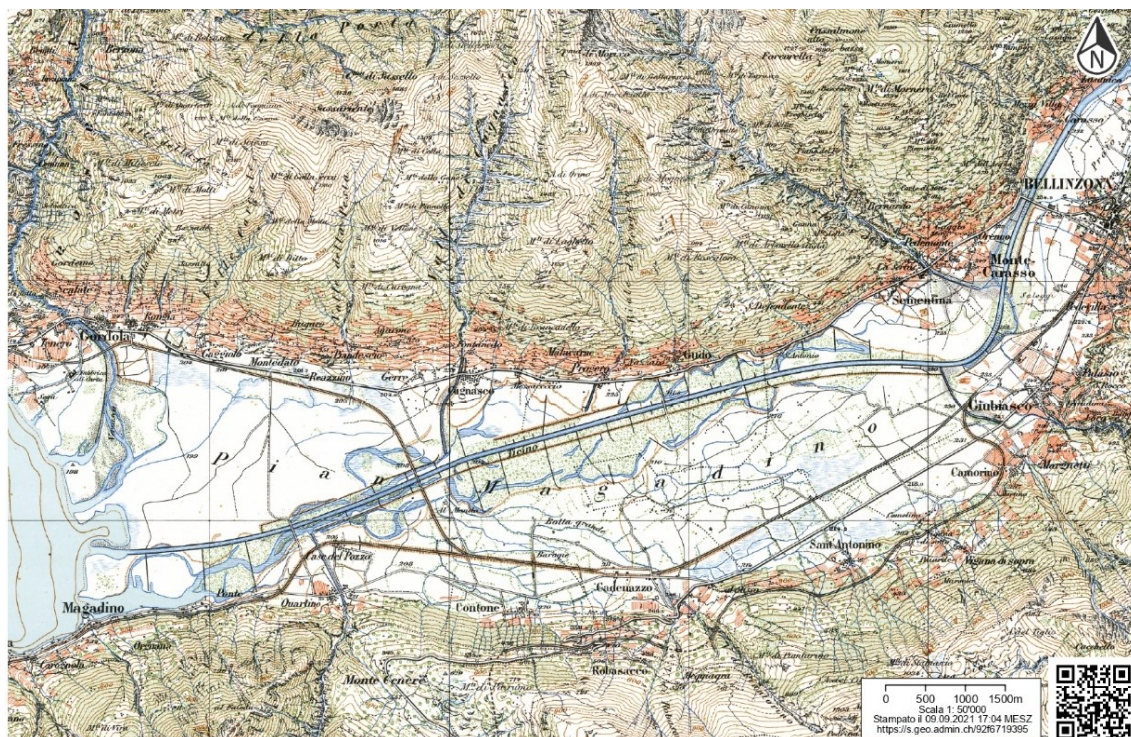


Figura 2: carta Siegfried – 1881 (swisstopo)

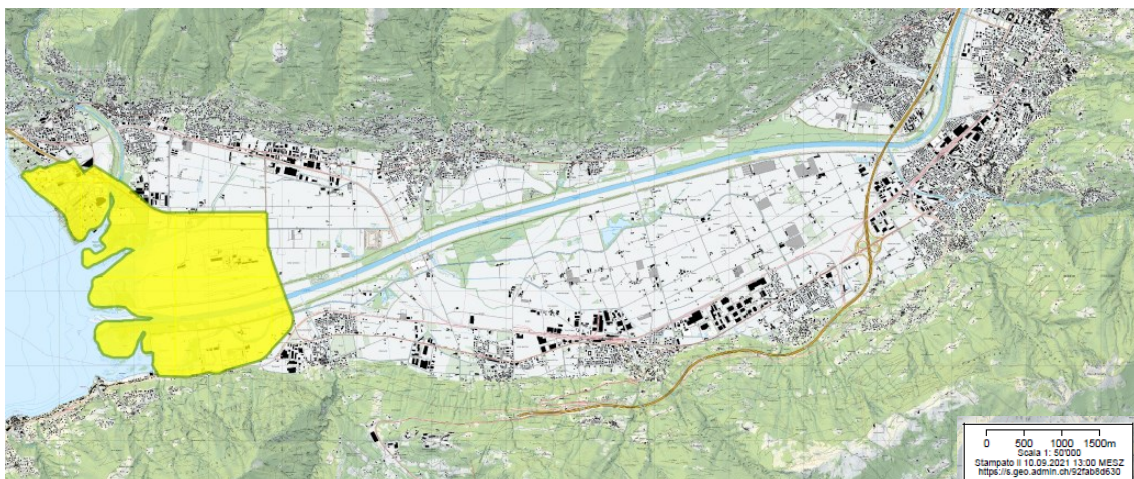


³ Prima carta topografica ufficiale della Svizzera in scala 1: 100 000 pubblicata tra il 1845 e il 1860

Le terre vennero quindi rese coltivabili e, per rendere più razionale lo sfruttamento agricolo del Piano, venne attuata un'opera di raggruppamento delle particelle tramite espropri ai danni dei piccoli proprietari terrieri e assegnazioni ai proprietari maggiori, con conseguente abbandono preventivo di alcuni possedimenti. Venne eliminata ogni traccia di confine tra le particelle più piccole e i terreni bonificati vennero poi colonizzati. Nel 1966, concluse le opere di bonifica, Magadino divenne quindi a tutti gli effetti una grande piana ad uso agricolo. Dopo il secondo dopoguerra l'economia rurale venne però gradualmente superata da un'economia industriale che portò alla costruzione nel Piano di infrastrutture senza un'attenta pianificazione; sono presenti infatti capannoni, ma anche di grandi infrastrutture quali discariche, strade, l'aeroporto situato a ridosso della zona protetta. La zona del Piano risulta quindi una miscelanea confusa di edifici, infrastrutture e terreni, restando pur sempre punto di riferimento per gli abitanti.

Attualmente è presente un'area protetta su cui vigono leggi di tutela come la Convenzione Ramsar⁴ (1971), ovvero la Convenzione sulle zone umide di importanza internazionale, che sostiene i principi di conservazione delle biodiversità e di sviluppo sostenibile. Il 46% del territorio del Parco è palustre e il sito denominato "Bolle di Magadino" e tutelato dalla convenzione Ramsar copre invece il 28% della superficie del parco.

Figura 3: aree protette: zone umide – convenzione Ramsar 1971 (swisstopo)



⁴ La Convenzione Ramsar ad oggi sottoscritta da più di 150 paesi e più di 2000 zone umide individuate nel mondo, indicando come zone umide "le paludi e gli acquitrini, le torbiere oppure i bacini, naturali o artificiali, permanenti o temporanei, con acqua stagnante o corrente, dolce, salmastra, o salata, ivi comprese le distese di acqua marina la cui profondità, durante la bassa marea, non supera i sei metri" (Convenzione di Ramsar, 1971).

Attualmente il Piano di Magadino è una zona molto dinamica dal punto di vista economico; nonostante la sua principale vocazione sia agricola, il settore economico che ad ora risulta maggiormente sviluppato è quello del commercio, con a seguito il settore dedicato all'edilizia, la manifattura, ristorazione e infine agricoltura e attività relative a settori specializzati.

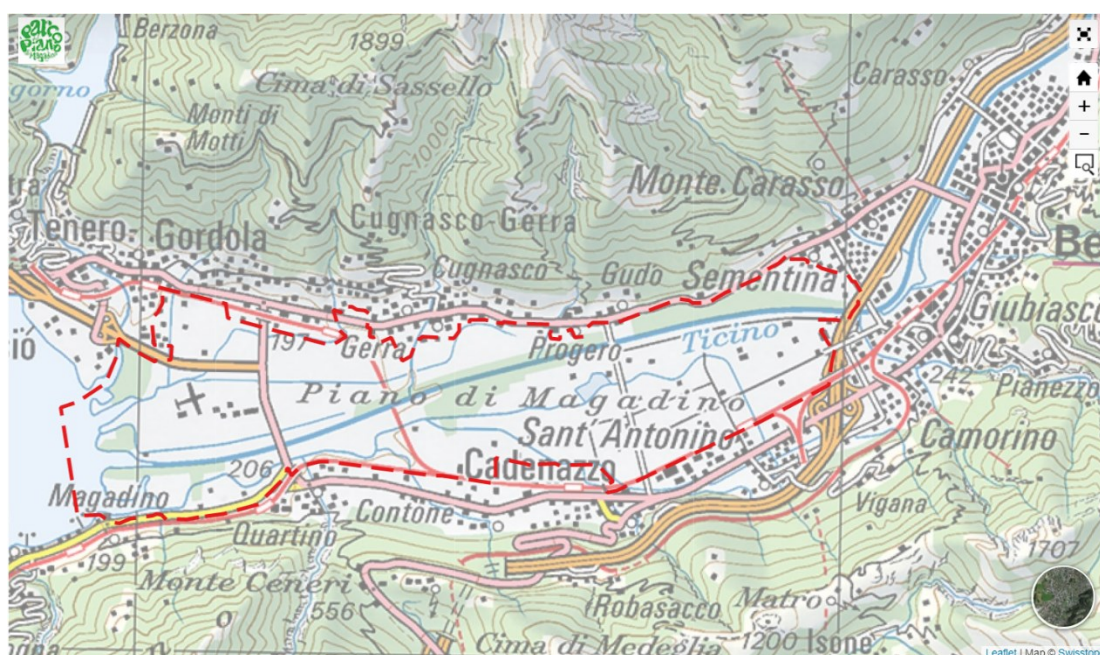
Nell'intera zona del Piano sono presenti all'incirca 34 000 abitanti, che risiedono però per la maggior parte fuori dai confini del Parco.

Figura 4: Piano di Magadino allo stato attuale - 2021 (swisstopo)



Il Parco, gli abitanti, le istituzioni locali e le associazioni

Figura 5: Mappa confini del Parco



L'area del Parco del Piano di Magadino segue il corso del fiume Ticino per una lunghezza di circa 11 km e si estende per circa 2 km di larghezza; copre il 55% del Piano con una superficie di 2350 ettari in ben otto comuni: Bellinzona, Cadenazzo, Cugnasco-Gerra, Gambarogno, Gordola, Locarno, S. Antonino, Tenero-Contra, con un potenziale bacino d'utenza di cento mila abitanti. L'esigenza di avere un unico soggetto che gestisse lo sviluppo di una zona occupata da numerosi comuni ed estesa in due regioni ha portato alla necessità di istituire l'ente Parco in grado di interagire, mediare e coinvolgere le istituzioni e gli enti (pubblici e privati) nella sua opera di sviluppo. Il Parco del Piano di Magadino fa parte della rete dei parchi svizzeri in qualità di membro associato e venne fondato il 12 ottobre 2016; l'istituzione del Parco è parte di un'opera di riorganizzazione territoriale di più grande portata che coinvolge l'intero Piano del Magadino.

L'appellativo di *Parco* indica la sua chiamata a valorizzare il territorio su diversi fronti e a proporsi alla popolazione come interazione virtuosa di agricoltura, natura e possibilità di utilizzo di aree naturali per svago; il Parco del Piano di Magadino è un "parco naturalistico" e risponde a tre mandati quali agricoltura, svago e dimensione naturalistica. Il Parco possiede al suo interno una zona protetta ed è inoltre tutelato da leggi che salvaguardano e regolamentano l'utilizzo e lo sfruttamento del suolo; come esplorato precedentemente, la vocazione territoriale del Piano di Magadino è in prevalenza agricola e, all'interno del Parco, il 70% della superficie è infatti dedicata ad attività inerenti al settore primario; sono presenti nell'area 76 aziende agricole e 24 con attività agrituristiche.

Dalla sua fondazione il Parco persegue otto principali obiettivi, quali:

1. valorizzare la qualità del paesaggio, la ricchezza ecologica e la varietà della biodiversità;
2. rafforzare il settore agricolo e sostenere le aziende agricole favorendone la collaborazione;
3. proteggere, gestire e promuovere le componenti naturali e funzioni ecologiche;
4. valorizzare lo svago di prossimità quale componente dell'offerta turistica regionale;

5. promuovere sinergie tra agricoltura, natura e svago;
6. garantire una mobilità coordinata su misura per gli obiettivi del Parco;
7. migliorare la qualità ambientale all'interno del Parco;
8. informare e sensibilizzare sui contenuti e i valori del Parco.

(Parco del Piano di Magadino, 2019)

Il Parco e le misure di tutela oggi vigenti sono però esito di numerose azioni e interazioni territoriali che hanno visto coinvolti diversi attori portatori e difensori di un forte legame nei confronti del Piano di Magadino; primi tra tutti, gli abitanti del Piano e le associazioni naturalistiche presenti nel territorio, per i quali il Piano di Magadino è immagine e simbolo di una ricchezza naturale troppe volte sfruttata e poco protetta. “Per i Ticinesi il Piano di Magadino rappresenta la grande pianura agricola, ricca di ambienti naturali, dove poter svolgere attività di svago all’aria aperta, passeggiate, gite in bicicletta, equitazione o altro ancora.” (WWF Svizzera Italiana, 2014)

Nel 2001 il WWF Svizzera Italiana ha lanciato un progetto di sviluppo sostenibile nel piano, che mirava a raggiungere alcuni virtuosi obiettivi legati all’intervento massiccio di urbanizzazione e industrializzazione che stava investendo il piano. Questi obiettivi, legati ad alcuni progetti minori, puntavano a ridonare e/o preservare la natura del piano, secondo criteri di sostenibilità ambientale. Nel concreto, i progetti prevedevano la resistenza e l’opposizione alla volontà delle istituzioni di realizzare la variante 95, una circonvallazione che avrebbe collegato la A2 e la A13 e alleggerito il flusso dei mezzi sulle strade cantonali, ma che avrebbe avuto un fortissimo impatto dal punto di vista ambientale. Nonostante la mobilitazione di numerose associazioni quali Pro Natura, Ficedula-Società pro avifauna della Svizzera Italiana, WWF, Associazione Traffico e Ambiente (ATA), Associazione Piano di Magadino a misura d’uomo, Società agricola del Locarnese e del Bellinzonese, Associazione dei consumatori della Svizzera Italiana (ACSI) e tra cui anche il consorzio Correzione Fiume Ticino, il Gran Consiglio del Canton Ticino ha avanzato e approvato la proposta di realizzazione della variante 95 sia nel 2003 che nel 2007. È nato quindi un comitato referendario per opporsi a tale progetto e il 30 settembre 2007 la popolazione si è espressa e il 57% dei votanti si è opposto a quest’opera, impedendone la realizzazione; fa riflettere, però, che gran parte

dei comuni che avrebbero visto passare sul loro suolo la variante 95, abbia votato a favore.

Altro progetto di salvaguardia del Piano di Magadino messo in atto dal WWF riguarda lo smantellamento del Silos Ticino SA, localizzato alla foce del Ticino; nel 2002 il Consiglio di Stato del Canton Ticino ha assecondato le osservazioni delle associazioni naturalistiche che avevano sottolineato l'incompatibilità dell'opera con le leggi di tutela vigenti nell'area naturalistica in cui era inserito. La ditta in questione ha ricorso contro la decisione di allontanamento del silos, ma nel 2005 il Tribunale federale di Losanna ha definitivamente intimato lo sgombero della struttura e l'individuazione di un'area maggiormente adeguata. I lavori di rilocalizzazione del silos hanno preso avvio nel 2005 ma si sono conclusi solamente nel 2008 a causa delle difficoltà di identificazione dell'area di destinazione del silos e del conseguente periodo di sofferenza della ditta, che rischiava di chiudere dovendo licenziare molti lavoratori.

Nel 2010 il WWF si è prodigato nel sostenere e seguire da vicino l'opera di rinaturazione dell'area del delta del Ticino, che ha permesso di recuperare e ripristinare lo sviluppo naturale della foce; successivamente è stato erogato un sostegno per la realizzazione di un centro visite nell'area protetta, ma che tutt'ora non è stato realizzato.

Un ulteriore versante di progettualità relativo al Piano di Magadino riguarda la realizzazione di un progetto di interconnessione delle superfici per la biodiversità, che vede coinvolte oltre 26 aziende agricole del territorio.

Il Parco del Piano di Magadino, altro progetto minore inserito nella macroprogettualità di salvaguardia del Piano, è stato fondato ufficialmente attraverso il PUC, ossia il Piano di utilizzazione cantonale ideato nel 2008; nel 2012 il Consiglio di Stato accolto il PUC e l'ha inviato al Gran Consiglio ticinese per l'approvazione, avvenuta il 18 dicembre 2014.

Il WWF Svizzera Italiana, infine, è attivo per impedire il potenziamento e l'ampliamento dell'aeroporto situato all'interno del Piano e per eliminare definitivamente la presenza dei jet, considerati incompatibili con le norme di tutela vigenti nelle zone delle Bolle di Magadino. Il rumore troppo elevato e il rischio di

collisione e risucchio di molti uccelli nel reattore dei velivoli sono le motivazioni sostenute dal WWF in opposizione alla presenza dei jet.

Il progetto del Parco, l'équipe e le collaborazioni

Il progetto dal titolo “Missioni esplorative didattiche per la valorizzazione e la scoperta del Parco del Piano del Magadino” è nato nel 2021 su richiesta dell'Ente Parco e si inserisce tra i vari mandati del Parco, ovvero l'agricoltura, lo svago/turismo e la dimensione naturalistica. Destinato alle scuole, cercherà nei suoi tre anni di sviluppo, di creare itinerari didattici attraverso i quali il Parco e il suo patrimonio storico – geografico e ambientale possano essere adeguatamente valorizzati mirerà inoltre a educare gli studenti al senso del luogo.

La creazione di missioni esplorative, menzionate nel titolo del progetto, occupa la prima fase del progetto; esse rappresentano un metodo didattico innovativo, coinvolgente e accattivante attraverso il quale gli studenti, ma anche i docenti, potranno sperimentare ed esplorare attivamente il Parco instaurando o consolidando il legame emotivo con esso. Con la seconda fase del progetto verranno registrate delle audioguide contenenti narrazioni e altro materiale didattico che sarà utile agli studenti durante l'esplorazione del Parco.

Il Parco potrà quindi essere esplorato autonomamente dagli studenti attraverso l'ascolto di audioguide e il completamento delle missioni geografiche vivendo un'esperienza diretta multidisciplinare che solleciterà l'apprendimento attraverso emotività e sensorialità e mediante la cooperazione.

Durante la terza e ultima fase del progetto, invece, verrà organizzato e reso fruibile sul sito del parco del materiale aggiuntivo (missioni e narrazioni) in modo tale da poter offrire la possibilità a studenti e docenti di continuare l'esperienza di esplorazione e scoperta con i materiali a disposizione.

Il progetto “Missioni esplorative didattiche per la valorizzazione e la scoperta del Parco del Piano del Magadino”, oltre a perseguire l'obiettivo di valorizzazione del parco stesso, punta ad attirare l'attenzione sulla natura innovativa e accattivante dei metodi educativo – didattici utilizzati, in modo da poter divenire un esempio virtuoso di valorizzazione del territorio per l'intera nazione.

L'équipe che si sta occupando della realizzazione vera e propria del progetto è formata da Lorena Rocca, Marco Lupatini, responsabile dell'area di didattica della geografia che nel progetto si occupa dello sviluppo degli aspetti con contenuto geografico in chiave didattica con particolare attenzione agli elementi di valorizzazione dell'ambiente; Luana Monti-Jermini, anch'essa afferente all'area di didattica della geografia, nel progetto si occupa dello sviluppo degli aspetti con contenuto geografico in chiave didattica con particolare attenzione all'Outdoor education e ai piani di studio di riferimento del Canton Ticino; Giovanni Donadelli, collaboratore che nel progetto si occupa dello sviluppo e degli aspetti di produzione delle missioni geografiche di esplorazione didattica del Parco del Piano di Magadino; Cristian Scapozza consulente scientifico sugli aspetti geografico fisici, geomorfologici, geoarcheologici e geostorici relativi al Piano di Magadino; la geologa Dorota Czerki, che nel progetto si occupa dello sviluppo della documentazione inerente agli aspetti geoarcheologici del Piano; Carlotta Sillano che collabora per gli aspetti legati alla creazione e produzione delle audioguide didattiche e per la mediazione delle attività didattiche prodotte; è inoltre curatrice degli eventi rivolti alle scuole; Martino Mocchi curatore della produzione dell'audioguida didattica con particolare attenzione alla valorizzazione del patrimonio sonoro e degli eventi di promozione per docenti e scuole del Ticino; Demis Quadri è un collaboratore che si occupa degli aspetti legati all'ambito teatrale utilizzato per conoscere il territorio; Masiar Babazadeh, nella terza fase del progetto si occuperà della piattaforma basata sul principio dell'edutainment⁵; Veronica Simona è formatrice DFA e collabora nella fase di produzione di nuove missioni geografiche; Giancarlo Gola è consulente di progetto per quanto riguarda la mediazione didattica e le strategie adottate.

⁵ *eduteinment*: neologismo derivante dall'unione di *educational* ed *entertainment*, ovvero educativo e divertimento/intrattenimento. Termine che riprende l'antico motto *ludendo docere* e che fu utilizzato per la prima volta da Bob Heyman riguardo i suoi documentari realizzati per National Geographic.

3. Il quadro teorico in chiave psico-pedagogica

*Dimmi e io dimentico;
mostrami e io ricordo;
coinvolgimi e io imparo.
(Benjamin Franklin)*

L'apprendimento è il processo attraverso cui il soggetto, grazie a diversi stimoli e interazioni con l'ambiente, acquisisce o modifica le proprie capacità e abilità, si appropria delle conoscenze e può diventare soggetto competente.

L'apprendimento è solamente uno dei tre cambiamenti, suggeriti da Ford e Lerner (1992), che si verificano durante lo sviluppo delle specie animali e in particolare dell'uomo e che comportano una qualche tipologia di incremento; il primo cambiamento, visibile a occhio nudo è la crescita, che comporta un aumento della massa corporea, il secondo è la maturazione, ovvero una graduale modificazione delle strutture biologiche e delle capacità funzionali e infine l'ultimo è l'apprendimento, che rappresenta il "processo attraverso il quale le conoscenze e le capacità vengono acquisite, elaborate o modificate attraverso lo studio, l'addestramento e l'esperienza" (Ford & Lerner, 1995).

Questi cambiamenti coinvolgono in particolar modo un organo vitale, ovvero il cervello e i suoi neuroni che nei primi anni di vita raggiunge addirittura i 2/3 del volume del cervello di un adulto. Gli studi che si occupano di analizzare l'ambiente e la genetica nello sviluppo neuronale hanno recentemente iniziato a considerare rilevanti le interazioni che avvengono sin dalla gestazione, tra cultura, intesa come ambiente di vita, e patrimonio biologico, a sua volta soggetto alle influenze ambientali, superandone la contrapposizione tipicamente riconducibile alla corrente deterministica. Il termine che definisce queste interazioni è *epigenetica*, coniato da Waddington nella metà degli anni '50. In quest'ottica viene evidenziata la notevole plasticità del Sistema Nervoso Centrale, ovvero la capacità di "modificarsi e strutturarsi sull'esperienza in base all'interazione con l'ambiente" (Pecini & Brizzolara, 2020). Questa proprietà appare maggiormente spiccata nella prima infanzia e negli anni tende a diminuire, restando comunque presente; risulta

quindi fondamentale per i processi di sviluppo nel bambino ed è cruciale per l'apprendimento. Il periodo di massima plasticità cerebrale viene chiamato "periodo critico", coincide con la prima infanzia e durante questa fase è indispensabile che vengano forniti al bambino gli stimoli adeguati, per non incorrere in traiettorie atipiche del neurosviluppo; per riuscire a garantire "l'ambiente giusto al momento giusto" "è necessario conoscere le tappe tipiche dello sviluppo al fine di sfruttarle come finestre terapeutiche nel caso di bambini a rischio di sviluppo atipico." (Pecini & Brizzolara, 2020)

Motivazione all'apprendimento

Il ruolo di esperienza e emozioni per un apprendimento significativo

"La sapienza è figliola della esperienza"

Leonardo Da Vinci

Parlando di garantire l'"ambiente giusto al momento giusto" per lo sviluppo del bambino s'intende primariamente la gamma di esperienze dirette a cui viene esposto; molti sono gli studiosi che hanno apportato contributi rilevanti nel campo dell'apprendimento esperienziale, definendo la particolare modalità di apprendimento che avviene attraverso esperienze di varia natura che possono coinvolgere l'aspetto cognitivo, le emozioni e/o i sensi.

Il precursore per eccellenza della pedagogia dell'esperienza è Dewey, filosofo statunitense che nomina la sua corrente di pensiero filosofico-pedagogico "strumentalismo"; secondo Dewey l'uomo e in particolare il bambino costruiscono il proprio pensiero attraverso l'interazione con l'ambiente, ovvero con l'esperienza, che diventano appunto strumenti alla sua portata. Nella sua opera dal titolo "Esperienza e educazione" (1938) egli sostiene infatti l'importanza dell'esperienza per educare al senso di responsabilità, per incoraggiare alla partecipazione attiva nelle questioni comuni, favorendo una società che integra e non esclude; Dewey afferma come sia fondamentale che le istituzioni educanti favoriscano e incoraggino l'apertura all'esperienza e a ogni ulteriore possibilità di sviluppo delle potenzialità di ognuno e dell'ambiente. L'educazione attraverso l'esperienza parte quindi dalla quotidianità, in un'ottica di miglioramento di sé e dell'ambiente che circonda il soggetto. Altro

precursore fondamentale dell'apprendimento esperienziale è sicuramente Lewin, che delinea l'apprendimento come un processo ciclico (*learning circle*) che deve necessariamente iniziare e terminare con l'esperienza concreta (*concrete experience*), passando però attraverso l'integrazione con la teoria e che trova terreno fertile nelle dinamiche di confronto interne ai gruppi.

Altro predecessore dell'apprendimento esperienziale è Piaget (1973) che, definendo le tappe di sviluppo cognitivo del bambino, afferma che questi impara primariamente attraverso l'esperienza sensoriale concreta e solo in un secondo momento acquisisce la capacità di astrazione; egli sottolinea quindi l'importanza delle esperienze concrete per la corretta evoluzione degli stadi dello sviluppo cognitivo del bambino.

Kolb (1984) fa sintesi di quanto evidenziato dai suoi precursori proponendo una definizione integrata e non alternativa a quanto proposto da cognitivismo e comportamentismo; egli infatti definisce l'apprendimento esperienziale come un processo ciclico che procede per fasi ricorrenti nel quale la conoscenza prende forma grazie all'osservazione e alla trasformazione delle esperienze, "combinando esperienza, percezione, cognizione e comportamento" (Reggio, 2014). Altri autori anche in campo pedagogico hanno ritenuto fondamentale il ruolo nell'esperienza nel processo di apprendimento del bambino, sottolineando anche il ruolo attivo del soggetto che apprende, nella costruzione del proprio sapere; tra questi vi è ad esempio Maria Montessori che afferma come l'apprendimento del bambino non si riduca all'imparare, ma egli costruisca attivamente e spontaneamente il suo bagaglio di conoscenze mediante l'esperienza diretta e le relazioni che instaura con l'ambiente in cui è inserito. Componenti fondamentali dell'apprendimento, secondo la Montessori, sono il movimento finalizzato e non fine a se stesso e la scoperta attraverso i sensi, che avvengono con l'esperienza diretta in un contesto reale e non mediato, secondo l'interesse del bambino.

Alla luce delle evidenze psicologiche e pedagogiche emerse, l'esperienza diretta con l'ambiente riveste quindi un ruolo di primaria importanza nello sviluppo cognitivo del bambino e nella costruzione del sapere; egli diviene attore principale e protagonista

del proprio apprendimento e l'adulto non è più il discente incaricato della mera trasmissione del sapere, ma assume un ruolo diverso, divenendo facilitatore e aiutando il soggetto ad apprendere autonomamente, ad aumentare quella che Vygotskij definisce "zona di sviluppo prossimale" e a diventare soggetto pienamente autonomo nella costruzione del proprio sapere.

Il ruolo dei docenti risulta quindi fondamentale per far sì che attraverso le esperienze dirette si verifichi quello che viene definito un "apprendimento significativo". In contrapposizione all'apprendimento meccanico di matrice comportamentista, che si serve di meccanismi di memorizzazione e trasmissione dei saperi, ma che produce conoscenza sterile, troviamo da un lato l'*apprendimento per scoperta* teorizzato da Bruner sulla base di teorie cognitive e dall'altro l'*apprendimento significativo*, che basa le sue fondamenta su teorie costruttiviste quali quelle elaborate da Vygotskij e da Gardner; il primo pone l'accento sul contesto e sulla zona di sviluppo prossimale del soggetto che apprende, ovvero la distanza esistente tra la il livello attuale di sviluppo e lo sviluppo potenziale; il secondo sviluppa la *teoria delle intelligenze multiple*, secondo cui l'intelligenza sarebbe formata da dimensioni diverse, autonome e con specifiche basi neurofisiologiche; come ad esempio l'intelligenza emotiva, approfondita successivamente da Goleman in due accezioni (personale e sociale), che riguarda la capacità del soggetto di riconoscere e gestire in modo appropriato le emozioni.

Apprendimento significativo

Al fine di fornire un quadro teorico completo ma non dispersivo del legame tra apprendimento-motivazione-emozioni, ci concentreremo sull'*apprendimento significativo* di matrice costruttivista; quest'ultimo prevede la costruzione attiva di conoscenza da parte del soggetto che vive esperienze di apprendimento ricche, problematiche e in contesti reali, comunicando e collaborando con altri soggetti. L'apprendimento significativo permette allo studente di integrare le nuove conoscenze con quelle di cui già dispone e di poterle trasferire in contesti differenti da quello di apprendimento, sviluppando competenze quali pensiero critico, problem solving e metariflessione e determinando quindi una modificazione a livello cognitivo ed emotivo.

L'apprendimento significativo mira quindi alla piena realizzazione dell'autonomia del soggetto nel proprio percorso di apprendimento.

I principali teorici e studiosi che hanno approfondito e meglio delineato il concetto di apprendimento significativo sono: Carl Rogers, psicologo umanista, il quale afferma che il focus dell'apprendimento significativo si trovi nella motivazione ad apprendere e che l'insegnante debba quindi facilitare l'apprendimento coinvolgendo e motivando lo studente; Ausubel, psicologo seguace di Piaget, che elabora la teoria dell'apprendimento significativo, sostenendo che la conoscenza non si riduce a mere e sterili memorizzazioni di dati ma in una ridefinizione delle conoscenze e cornici concettuali pregresse, sulla base di rappresentazioni e interpretazioni della realtà; risultano quindi di fondamentale importanza il contesto e l'ambiente in cui avviene l'apprendimento. Novak, accademico statunitense, si inserisce in questo filone di approfondimenti sull'apprendimento significativo introducendo lo strumento delle mappe concettuali, ossia rappresentazioni di ciò che il soggetto deve apprendere, che facilitano l'apprendimento significativo. Egli elabora inoltre la teoria dell'educazione, secondo cui lo scopo primario dell'educazione è quello di realizzare l'autonomia del soggetto che apprende; ogni atto educativo, quindi, è azione condivisa tra discente e soggetto che apprende, nella quale avviene uno scambio di emozioni e saperi.

In sintesi, abbiamo visto come il bambino attraverso le esperienze in contesti reali caratterizzati da complessità, possa costruire attivamente e in modo autonomo (seppur con la facilitazione dell'adulto) e intenzionale (finalizzato a un obiettivo) il proprio sapere, riflettendo e integrando le conoscenze acquisite con il sapere già posseduto. È emerso come questo processo di apprendimento coinvolga il bambino sia dal punto di vista sensoriale, che cognitivo ed emotivo e si verifichi maggiormente in contesti cooperativi, ossia attraverso la restituzione di feedback e il successivo confronto. Abbiamo visto inoltre come l'apprendimento sia strettamente legato allo sviluppo del bambino e che "la capacità di processare informazione e conoscenze [...] cresce grazie alla maturazione delle strutture cerebrali e dell'esperienza" (Lucangeli, 2020, p. 70).

Motivazione ed emozioni

Motivazione ed emozioni riguardano la sfera della regolazione biopsicosociale del soggetto e sono temi complessi e interconnessi tra loro. Per motivazione si intende una pulsione, una “spinta”, il motivo, quindi, l’orientamento che ci porta a compiere un’azione e mettere in atto un comportamento, solitamente in vista di uno scopo. Le emozioni, invece, ci forniscono informazioni su come questo comportamento viene messo in atto e su come il nostro organismo reagisce una volta concluso il comportamento e raggiunto o meno lo scopo; esse quindi, in risposta a determinati stimoli, condizionano il nostro comportamento e ci fanno scegliere se e come agire o meno.

Per fornire un quadro teorico sufficientemente completo presentiamo le principali classificazioni di motivazione ed emozione, utili alla comprensione della ricerca effettuata. Per quanto riguarda la motivazione possiamo distinguerne principalmente due tipologie che vengono stimulate dalle attività e che possono coesistere nell’individuo, una in forma predominante rispetto all’altra. Parliamo di *motivazione intrinseca* qualora scaturisca dal soggetto stesso che in vista di un chiaro obiettivo dimostra un buon senso del controllo e prova piacere nello svolgimento di una determinata attività e nell’acquisizione di conoscenze e abilità specifiche; parliamo invece di *motivazione estrinseca* quando il soggetto necessita di continui e ripetuti rinforzi positivi esterni, ricerca continuamente approvazione, evita situazioni e compiti complessi e nutre paura per il fallimento dello scopo prefissato.

Nell’ambito scolastico le due tipologie di motivazione si distinguono principalmente negli alunni che studiano per il piacere di studiare e in quelli che, invece, studiano per ricevere una lode e un “bel voto”, preoccupandosi della prestazione fine a se stessa; i primi solitamente tendono a risultare abbastanza autonomi, investono più energie e risorse per raggiungere i loro scopi, presentano elevati livelli di autostima e sono orientati al successo, mentre i secondi tendono a presentare stati interni caratterizzati da ansia e incertezza, ricercano continuamente l’approvazione dell’insegnante e perdono interesse e piacere nei confronti dell’attività in caso di mancanza o carenza di rinforzi positivi esterni.

Le emozioni invece possono essere distinte secondo numerosi criteri; ci soffermeremo principalmente sulle emozioni positive e “negative”⁶; ossia quelle che, rispondendo in maniera positiva a uno stimolo, influenzano il nostro comportamento spingendoci a compiere azioni o perseverare nei comportamenti messi in atto, per raggiungere lo scopo prefissato; questo perché le emozioni positive risultano piacevoli per il soggetto che tende a volerle preservare. Le emozioni “negative” invece, quali rabbia, disgusto, paura, fungono da “allert”, ci allontanano dallo stimolo o dalla situazione per “preservarci” e fanno sì, quindi, che terminiamo o non mettiamo in atto un determinato comportamento.

Il sistema emotivo risulta fortemente implicato nei processi cognitivi, soprattutto attraverso l’esperienza diretta, facendo cadere il famoso binomio contrapposto: “cuore” – cervello o più propriamente: ragione – emozione. Lucangeli in “A mente accesa” fornisce una spiegazione molto chiara su come due strutture cerebrali situate nel lobo temporale mediale (Amigdala e Ippocampo) siano entrambe coinvolte nei processi cognitivi ed emotivi. L’amigdala è dedicata all’analisi delle prime esperienze sensoriali e “una delle sue funzioni è integrare le emozioni con modelli di risposta corrispondenti a livello fisiologico e comportamentale” (*ivi*. p.71), ossia, ci fornisce l’informazione su come comportarci facendoci tornare alla mente il comportamento che abbiamo adottato in situazioni emotive analoghe; l’ippocampo invece si occupa della memoria remota, ed è essenziale per il suo funzionamento. Nell’ippocampo è situata però anche la memoria emotiva e quindi “non c’è atto di vita ed emozione correlata che l’ippocampo non abbia immagazzinato e processato” (*ibidem*).

Isen e Reeve hanno individuato una correlazione tra emozioni positive e motivazione intrinseca; ciò significa che, in ambito scolastico, se le esperienze innescano emozioni positive, allora è più alta la probabilità che gli alunni siano maggiormente motivati a investire e spendere energie e risorse per il raggiungimento degli obiettivi (Isen & Reeve, 2005).

⁶ L’accezione “negativa” può essere fuorviante per il soggetto che prova tali emozioni, spingendolo a pensare che sia sbagliato provarle. Per emozioni “negative” si intendono invece quelle emozioni che si attivano in risposta negativa, di repulsione/ avversione nei confronti dello stimolo.

Apprendimento ed emozioni, quindi, risultano legate inscindibilmente e se mentre si apprende si attiva il sistema emotivo e si provano delle emozioni, allora ogni qualvolta si ripresenta alla mente ciò che è stato appreso, viene risvegliata l'emozione associata e si attiva inconsciamente un sistema di risposte fisiologiche correlate.

Il contagio emotivo e lo stile dell'insegnante

Nel contesto scolastico il ruolo dell'insegnante risulta fondamentale; egli dovrebbe riuscire a stimolare l'interesse degli alunni in modo da favorire motivazione all'apprendimento e dovrebbe inoltre essere attento e tener conto di quali emozioni possono attivarsi negli alunni durante una determinata esperienza, al fine di garantire un apprendimento significativo. È quindi il collegamento tra la realtà dell'esperienza e il sapere scolastico che scatena emozioni e favorisce l'apprendimento; "Il punto cruciale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto" (Castoldi, 2019).

L'insegnante che riesce a conseguire questi obiettivi è un insegnante efficace e di qualità; un'idea d'insegnante partecipe, in grado di comprendere gli studenti e accrescere il loro coinvolgimento (stile supportivo dell'autodeterminazione) è dato da Aelterman et al. (2019) che elaborano un modello (Figura 1) che si articola secondo due direttrici: direttività e soddisfazione dei bisogni e propone oltre allo stile supportivo dell'autodeterminazione, altri tre stili principali di insegnante.

Secondo Aelterman et al. l'insegnante con uno stile ad alta direttività e bassa soddisfazione dei bisogni è a tutti gli effetti un controllore che impone il proprio punto di vista e fornisce agli studenti chiare e rigide direttive di comportamento a cui attenersi; l'insegnante ad alta direttività, ma in grado di soddisfare i bisogni invece è un insegnante "strutturante" che guida nelle attività rendendo chiare però le proprie aspettative; l'insegnante con uno stile a bassa direttività e inoltre non in grado di soddisfare i bisogni è il prototipo di un insegnante caotico, poco chiaro o assente nelle proposte che non si preoccupa degli studenti.

Moè, docente di psicologia della motivazione e delle emozioni e di psicologia della personalità e delle differenze individuali all'Università di Padova, a partire da questo modello delinea quello che nomina come “stile d’insegnamento motivante”; questo modello di insegnante efficace si basa sulla convinzione che per aumentare la motivazione nello studente, questo deve sentirsi accettato, competente e autonomo (Moè, 2019) (Moè, 2020) e deve quindi vivere le sue esperienze inserite in un ambiente supportivo (caring) e non frustrante o scoraggiante.

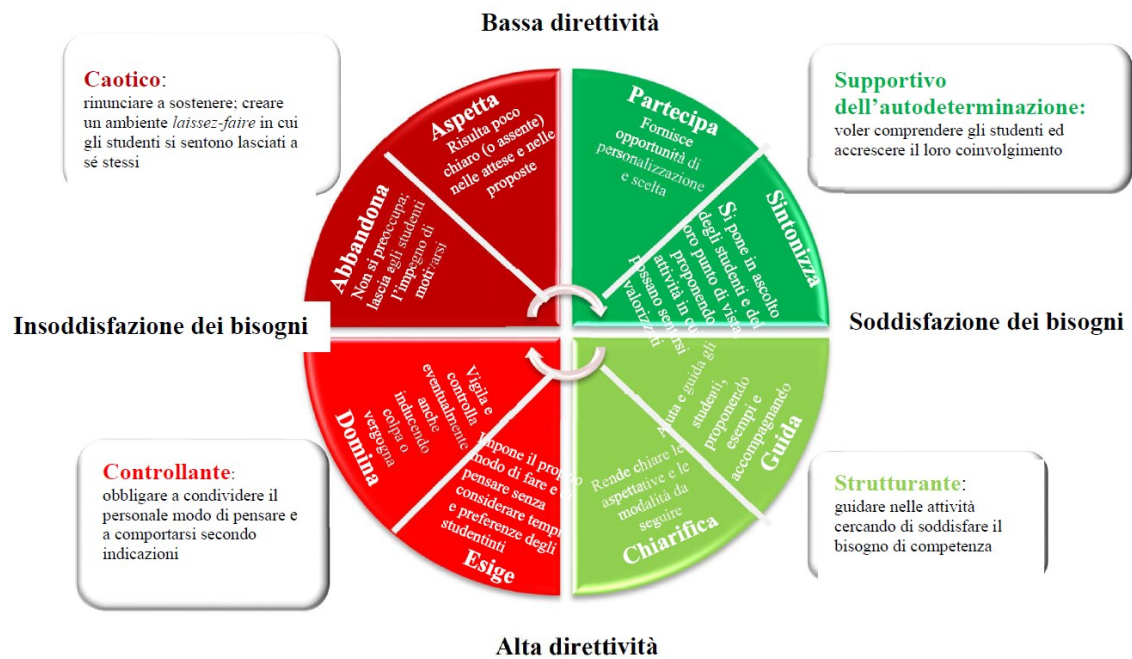


Figura 6: modello stili di insegnamento (Aelterman et Al. 2019)

Secondo Moè la motivazione rappresenta un processo circolare e virtuoso, che è possibile trasmettere da insegnante a studente in quanto entrambi esprimono le stesse motivazioni, ossia sentirsi accettati, competenti e autonomi. La docente afferma quindi che “l’insegnante che riuscisse a sentirsi auto-efficace [...] abbracciasse una convinzione incrementale (bravi si diventa non si nasce) e riuscisse a sentirsi autodeterminato ovvero sostenuto, capace e nelle condizioni di poter scegliere non solo sarebbe più motivato, ma anche maggiormente capace di motivare” (Moè A. , 2019).

Outdoor Learning. Insegnare di meno, imparare di più.

*Coloro che fanno distinzione
fra intrattenimento ed educazione
forse non sanno che
l'educazione deve essere divertente
e il divertimento deve essere educativo.*

Marshall McLuhan

Nella seconda metà del '900 l'Outdoor Education e l'Outdoor Learning, principalmente diffusi nel nord Europa. I benefici legati agli approcci Outdoor sono molteplici: "stare all'aria aperta, insieme ai propri coetanei, accresce le capacità sociali dei bambini e delle bambine che messi in un contesto diverso da quello dell'aula scolastica sono spinti a stare in relazione con se stessi e con gli altri in modo differente. Inoltre, alcune attività aumentano la consapevolezza verso i temi del rispetto dell'ambiente, della percezione del sé nel mondo e della salute di corpo e mente" (Save the Children Italia Onlus, 2022).

La differenza fra Outdoor Education e Outdoor Learning è identificabile nel fatto che il primo si riferisce a tutte quelle attività, anche extrascolastiche, che si svolgono all'aria aperta, nella natura, sulla natura e per la natura con un fine educativo ma non necessariamente formativo; possono assumere quindi sfumature diverse, pur mantenendo come focus centrale la relazione e l'interazione tra individuo e natura e mettendo in risalto le potenzialità e le ricchezze che possono derivare dall'ambiente esterno come ambiente educativo. La peculiarità di questa metodologia è l'approccio sensoriale-esperienziale che punta allo sviluppo e all'apprendimento della persona con una visione olistica della formazione. I due principi pedagogici che rappresentano i pilastri fondamentali dell'Outdoor Education sono l'Experiential learning ("apprendimento esperienziale" di Kolb) e la Place-based education ("pedagogia dei luoghi" di Sobel), "che riconosce il valore del luogo e del territorio come fonte primaria di stimoli per l'apprendimento e come spazio privilegiato per un apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente" (Giunti, et al., 2021)

L'Outdoor Learning invece, pur mantenendo come focus centrale il rapporto sensoriale-esperienziale con la natura, si configura come una metodologia ben strutturata, basata principalmente sul Learning by doing, utilizzata in modo consapevole e funzionale dall'insegnante, che affianca alla didattica all'aria aperta strumenti e metodologie didattiche quali problem solving e cooperative learning, per sviluppare competenze legate e non al contesto scolastico.

Teorici e precursori dell'Outdoor Learning

Come esposto nei paragrafi precedenti l'apprendimento si verifica attraverso un cambiamento, frutto di un'esperienza, che innesca anche meccanismi emotivi e che porta alla costruzione di nuova conoscenza e a un riassetto delle conoscenze già possedute dal soggetto.

Le esperienze attraverso cui i soggetti apprendono e le metodologie di apprendimento possono essere molteplici, in questa tesi è utile centrare il focus sulle metodologie identificabili come le radici dell'outdoor Learning. Una modalità di apprendimento molto efficace specialmente in età scolare, che sta alla base del moderno Outdoor Learning è quella che si verifica mediante esperienze e metodi attivi e che viene definita come "apprendimento attivo".

L'apprendimento attivo riguarda la soluzione di problemi realmente esistenti in un ambiente sicuro ma inusuale per l'alunno; è proprio delle metodologie didattiche che concepiscono l'apprendimento centrato sullo studente e non sul docente o sul sapere stesso. L'alunno infatti è il vero protagonista che, attraverso situazioni che rispecchiano la realtà, è pronto ad assumersi dei rischi, a compiere errori e rielaborare l'esperienza con un dialogo interno. L'apprendimento attivo riesce a colmare il divario tra teoria e pratica, evitando il rischio che lo studente non sia in grado di trasferire gli apprendimenti in contesti reali, tipico delle lezioni puramente teoriche.

Gli apprendimenti progettati dall'insegnante per garantire il valore del contesto reale, vengono assimilati dall'alunno in modo attivo, mediante il suo completo coinvolgimento e l'uso di pensiero critico e problem solving. L'implicazione dell'alunno in prima persona fa sì che non si manifesti infatti quella volontà di evasione fisica o mentale, che si verifica spesso durante le lezioni frontali; al contrario si innesca

attraverso emozioni positive un meccanismo di motivazione profonda che porta l'alunno ad assumersi le proprie responsabilità, a investire le proprie risorse ed energie e, di conseguenza, a desiderare la riuscita e il successo dell'esperienza.

Attraverso l'apprendimento attivo, quindi, lo studente impara ad agire mettendo in campo le proprie risorse ed abilità e sviluppando pensiero critico; aumentano la curiosità e la cooperazione tra gli alunni per il comune interesse di buona riuscita delle attività; vengono sostenuti autostima e motivazione e, di conseguenza, l'alunno tende a sviluppare interesse profondo e ad appassionarsi alle materie di studio coinvolte, creando inconsapevolmente collegamenti interdisciplinari.

Come si può osservare da una rivisitazione del "Cono di Dale" (Figura 2), che prende il nome dal pedagogo Edgar Dale, ciò che resta nella mente degli studenti dopo l'apprendimento mediante il cosiddetto "Learning by doing" ossia "imparare facendo" (esperienza diretta e insegnamento ad altri), è più del 75% delle informazioni. A riconferma del fatto che l'esperienza diretta, collaborativa e immediata, che pone il soggetto come protagonista nel processo di costruzione della conoscenza, è una delle migliori modalità d'insegnamento – apprendimento.



Figura 7 - Rivisitazione Piramide di Dale (Rielaborazione personale)

I metodi attivi che favoriscono l'apprendimento attivo si basano principalmente sul "learning by doing" e inizialmente sono stati ideati con l'obiettivo di comprendere e fornire un aiuto agli alunni in difficoltà. Grandi pedagogisti quali Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière e Freinet sono identificabili come i padri dell'attivismo pedagogico,

corrente educativa che fonda le sue basi sulla centralità del discente, sulla sua libertà di iniziativa e di creazione e soprattutto sui suoi interessi spontanei che generano motivazione.

Altri teorici dalle cui teorie si è poi sviluppato l'Outdoor Learning sono il francese Rousseau e lo svizzero Pestolazzi, i quali, nonostante molte differenze metodologiche, presentano una comune convinzione, ossia che l'apprendimento debba avvenire mediante una continua interazione con l'ambiente circostante, ponendo al primo posto l'esperienza diretta e pratica e non lo studio teorico.

Successivamente Friedrich Wilhelm August Fröbel, allievo di Johann Heinrich Pestolazzi e fondatore dei Kindergarten⁷ nel 1937, riprendendo le linee del suo predecessore, affermò che lo sviluppo dei bambini doveva portarli ad essere attivi, attraverso la scoperta e l'interazione con il mondo, sensibili, affinando i sensi e incoraggiando il contatto con la natura e con il mondo e infine critici, sempre attraverso l'incontro con la realtà esterna. Al centro della sua pedagogia, quindi, c'è l'interazione diretta del bambino con il mondo, secondo il proprio interesse, un'esperienza diretta, quindi, che porta ad un apprendimento significativo.

Concludiamo questo excursus sui teorici dei metodi attivi e precursori dell'Outdoor Learning menzionando tre figure pedagogicamente rilevanti i cui metodi e insegnamenti sono tutt'ora in uso in contesti scolastici ed extra scolastici.

La prima figura è Maria Montessori: tra le prime donne medico in Italia, filosofa, educatrice, pedagogista, scienziata e neuropsichiatra. Durante la sua esperienza negli orfanotrofi, osservando che i bambini dopo pranzo erano soliti raccogliere le briciole da sotto i tavoli, non si fermò come tutti all'apparenza, pensando che fossero degli "animaletti affamati", ma capì che quello era un gioco, l'unico gioco che potevano fare in un ambiente privo di stimoli, l'unico loro possibile interesse "a misura loro". Il suo pensiero pedagogico si fonda infatti sulla libertà e l'autonomia dell'allievo, soprattutto per quanto riguarda i suoi processi di apprendimento e il suo metodo risulta tutt'oggi

⁷ Kindergarten: il nome riporta all'idea di un giardino poiché Frobel vedeva i bambini come fiori e gli insegnanti come giardinieri

valido e molto diffuso nel contesto scolastico poiché pensato principalmente per bambini in difficoltà e quindi inclusivo e privo di barriere per tutti.

Seconda figura degna di nota è Alberto Manzi, insegnante pedagogista e scrittore italiano, celebre soprattutto per aver condotto la trasmissione “Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell’adulto analfabeta”, attraverso la quale impartiva vere e proprie lezioni scolastiche con l’utilizzo di varie tecnologie quali video, audio, dimostrazioni pratiche e schematizzazioni alla lavagna. Manzi divenne noto anche per il suo categorico rifiuto verso la compilazione delle pagelle, attraverso le quali, sosteneva, si rischiava di “bollare un ragazzo con il giudizio” statico, senza tener conto che il ragazzo è in divenire e soggetto al cambiamento. La sua presa di posizione contro ogni definizione si ripercuote anche nella sua pedagogia; egli, infatti, respinge ogni affermazione di “sapere assodato” o di “dato per scontato”, promuovendo invece un’apertura al nuovo e alla scoperta attraverso il sollevamento di domande, la discussione e la riflessione continua. Manzi, infatti, chiedendosi il significato del termine educazione, affermava: “Potrei rispondere con le parole dei saggi, con le parole dei pedagogisti, con le parole dei tanti che si sono posti questa domanda e alla quale hanno dato una risposta. Io, chiedendovi scusa, risponderò con parole mie che non vogliono essere affatto “definitrici”. Forse non importa nemmeno stabilire cosa vuol dire questa quanto sapere che cosa possiamo fare con i bambini per renderli capaci di vivere con saggezza ed intelligenza la loro vita. Diciamo che “educazione potrebbe semplicemente significare: abitudine a..., ossia prendere l’abitudine a osservare, a riflettere, a discutere, ad ascoltare, a capire, a correlare le varie informazioni.... Insomma, detto più semplicemente, prendere l’abitudine a pensare” (Manzi, 1989). Manzi sostiene quindi un approccio attivo che pone al centro il bambino, protagonista della costruzione del sapere, affermando che “occorre che il bambino sia sollecitato a saper vedere, a saper osservare, a riflettere sulle cose... ossia sollecitato a pensare, a fare, a parlare. Allora, quali esperienze? Tutte quelle possibili. Importante che sia lui a trovare le soluzioni, che sia lui a pensare e non gli vengano date le risposte che annullano ogni curiosità” (Manzi, Appunti redatti per intervento, 1896).

L'ultima figura, ma non per importanza, che necessita di una menzione è Lord Robert Baden Powell, iniziatore dello scautismo nei primi anni del '900. Il suo movimento scout fonda su alcuni pilastri fondamentali, tra i quali l'educazione all'aria aperta e l'"ask the boy", ovvero "chiedi al ragazzo", sottolineando la centralità delle esperienze vissute all'aperto e in prima persona dal discente, secondo i propri interessi e donando all'educatore il ruolo di facilitatore dei processi di conoscenza e apprendimento. Egli afferma che "c'è nella vita all'aperto di un esploratore un fascino dal quale non ci si può liberare, una volta che si sia caduti sotto di esso. Datemi l'uomo che è stato allevato tra le grandi cose della natura. Coltiverà la verità, l'indipendenza e la fiducia in se stesso. Sarà mosso da impulsi generosi e solidale con i suoi amici [...]" (Lord Baden Powell, 1908, p. 49)

Prospettive presenti e future: le missioni

Il metodo scout e i suoi strumenti hanno avuto un'eco importante sia per quanto riguarda l'educazione extrascolastica con la nascita di varie associazioni scout ispirate al movimento di Baden Powell, sia, negli ultimi anni, nel contesto scolastico; in particolare la didattica della geografia ha potuto prendere in prestito uno strumento molto utilizzato dal metodo scout, basato sul metodo attivo e occasione privilegiata di giocare e giocare nella natura: le missioni.

Le missioni, nel mondo scout sono uno strumento metodologico prezioso di valutazione e di promozione dell'autonomia; sono l'unica modalità educativa del metodo scout che presenta un approccio top-down, ovvero che parte dall'educatore. Le missioni scout sono esperienze vissute all'aperto e si identificano con un'uscita avventurosa in cui il ragazzo ha dei precisi obiettivi da raggiungere in modo autonomo con tutta la fantasia, le competenze e le tecniche a sua disposizione, cercando di mettersi in gioco e di superare i propri limiti, per imparare da essi.

Nell'ambito della didattica della geografia le missioni vengono utilizzate come strumento originale in grado di stimolare curiosità, interesse, coinvolgimento e senso di responsabilità, attraverso un metodo attivo che si presta a collegamenti interdisciplinari. "In ambito geografico la missione richiama inoltre la valenza dell'escursione e del lavoro

di campo associandovi uno stile informale e accattivante, capace di attivare una presa di responsabilità intenzionale da parte dei soggetti coinvolti". (Donadelli, 2019)

Le varie fasi di organizzazione e di preparazione delle missioni geografiche prevedono una preparazione iniziale, un'uscita sul campo ed infine un consolidamento. Si basano sull'apprendimento per competenze in base alle Indicazioni Nazionali di riferimento e si inseriscono nella cosiddetta "pedagogia del successo", ovvero attraverso indicazioni chiare e semplici, promuovono responsabilità attraverso il raggiungimento di obiettivi semplici (ma non semplicistici) in un arco di tempo relativamente breve, in modo tale da aumentare la percezione di autoefficacia e di riuscita del compito e di aumentare la motivazione dell'alunno. (Bandura, 1996)

4. Didattica della geografia. Cenni teorici e sentieri innovativi.

L'insegnamento della geografia non gode di buona fama tra gli studenti e gli alunni, principalmente perché si pensa che l'apprendimento in quest'ambito disciplinare sia legato alla mera memorizzazione dei nomi e della localizzazione dei luoghi e delle differenti caratteristiche dei territori. Ciò risulta vero solo in parte, poiché lo studio della geografia riguarda principalmente la spiegazione di perché, come e attraverso quali relazioni e interconnessioni si sono formati e creati i territori e le società.

La geografia offre quindi una modalità di spiegazione e interpretazione del reale e ciò che può fare la differenza nell'insegnamento di questa disciplina è principalmente la modalità proposta dall'insegnante per affrontarla e per osservare il mondo.

Lorena Rocca propone uno sguardo attraverso la metafora delle cinque porte, ossia cinque "vie di accesso che conducono a percorsi geografici che si intrecciano tra loro e che prendono avvio da un preciso punto di vista, quello geografico orientato alla storia". (Rocca, 2012, p. 9)

Le cinque porte: tracciare sentieri per una didattica della geografia.

La prima porta che si apre sul mondo è rappresentata dallo *spazio* e descrive il momento iniziale, la complessità originaria nel quale l'uomo si trova ad agire e a compiere l'atto trasformativo. In questa dimensione l'insegnante può lavorare con gli alunni attraverso attività pratiche che aiutino l'alunno a consolidare il rapporto con il proprio corpo e a sviluppare la dimensione spaziale.

La seconda porta è quella dell'*ambiente* e si riferisce al panorama di vincoli e possibilità d'azione che si profilano all'uomo. L'insegnante ha la possibilità di svolgere attività sull'ambiente, esplorandolo da vicino e affrontando tematiche relative all'ambiente e alla sua tutela; per l'ambiente con approfondimenti specifici legati allo sviluppo sostenibile e infine può avventurarsi nella diversità bioculturale, esplorando e scoprendo come le peculiarità e particolarità di determinate culture e luoghi influiscono nello sviluppo. Attraverso la porta dell'ambiente l'insegnante si imbatte inevitabilmente nella necessità di esplorare anche la dimensione storica-temporale, per poter

comprendere a pieno il contesto, la storia dell'ambiente e il suo presente e per poter ideare con gli alunni azioni future sostenibili.

La terza porta è rappresentata dal *paesaggio* che, per la Convenzione Europea sul paesaggio (2000) coincide con la percezione che hanno le popolazioni di una specifica porzione di territorio, risultato dell'azione congiunta di natura e uomo e delle loro relazioni. L'azione didattica che l'insegnante attua attraverso questa porta si può basare principalmente sul versante emotivo ed evocativo degli alunni, che sono chiamati ad esplorare il paesaggio attivamente, attraverso uno sguardo personale e mediato da percezioni, emozioni e dai propri vissuti.

Le emozioni ma soprattutto le percezioni in questo caso giocano un ruolo fondamentale, specialmente per gli alunni della scuola dell'infanzia i quali esplorano il mondo e acquisiscono le informazioni principalmente attraverso la mediazione sensoriale.

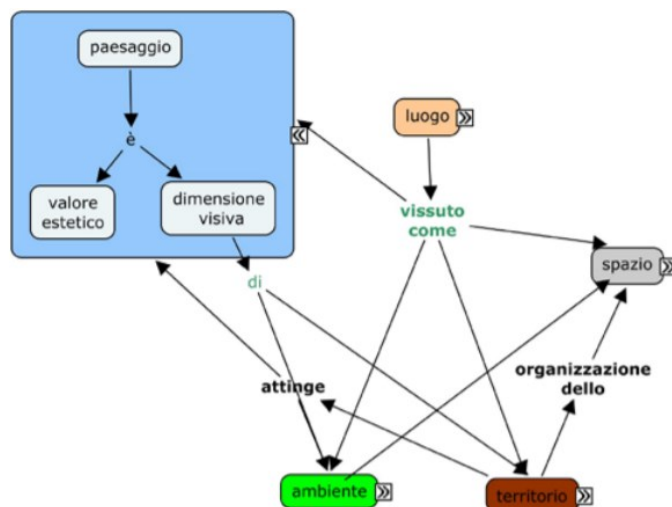


Figura 8: la porta del paesaggio. F. Bussi (Rocca, 2012)

Tuan, uno dei principali teorici della prospettiva umanistica, intende il luogo come spazio connotato dall'esperienza umana e dalle emozioni e risulta quindi come il connubio tra posizione geografica nello spazio e posizione "valoriale" che il soggetto attribuisce.

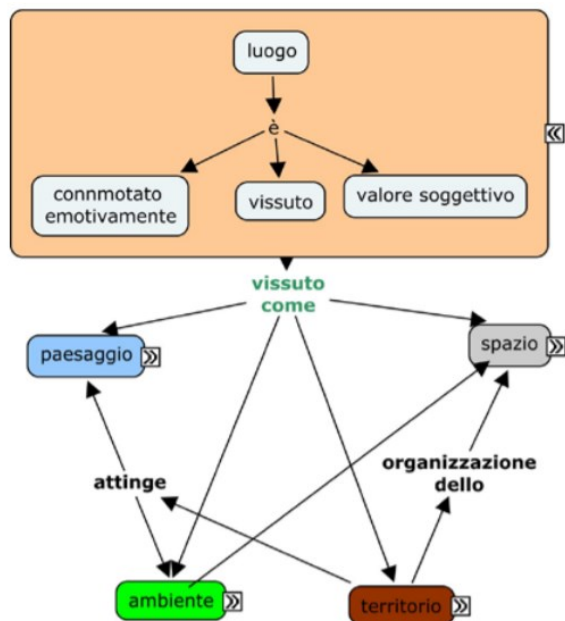


Figura 9: la porta dei luoghi. F. Bussi (Rocca, 2012)

Il *luogo* rappresenta quindi la quarta porta, attraverso la quale si possono comprendere i valori, le emozioni e il vissuto con i quali il soggetto agisce; l'insegnante, quindi, può aiutare gli alunni a esplorare e a entrare in contatto con i luoghi attraverso la letteratura, diverse rappresentazioni artistiche e tramite la storia, evitando di fornire loro una rappresentazione della realtà caricata di stereotipi o semplicemente povera e limitata.

La quinta porta è rappresentata dal *territorio*, ovvero dallo spazio che ha subito l'intervento e l'azione dell'essere umano e ne riflette la logica. Focalizzando l'attenzione sugli attori e sui processi, attraverso il territorio è possibile risalire ai valori e alla cultura di una società e identificare quali percorsi sono stati fatti per raggiungere quell'identità.

Osservando in prospettiva geo-storica, possiamo cogliere infatti che il territorio è in continua trasformazione e l'uomo vi agisce a seconda delle possibilità e degli impedimenti che gli si presentano, in modo collettivo. "L'analisi storica di questo processo di continua trasformazione ha una forte valenza geografica perché fa luce sul funzionamento e l'organizzazione di una società, sulla modalità del modellamento della superficie terrestre che sostiene i progetti collettivi e fornisce le risorse psicologiche, intellettuali e materiali per la loro realizzazione." (Rocca, 2012, p. 13)

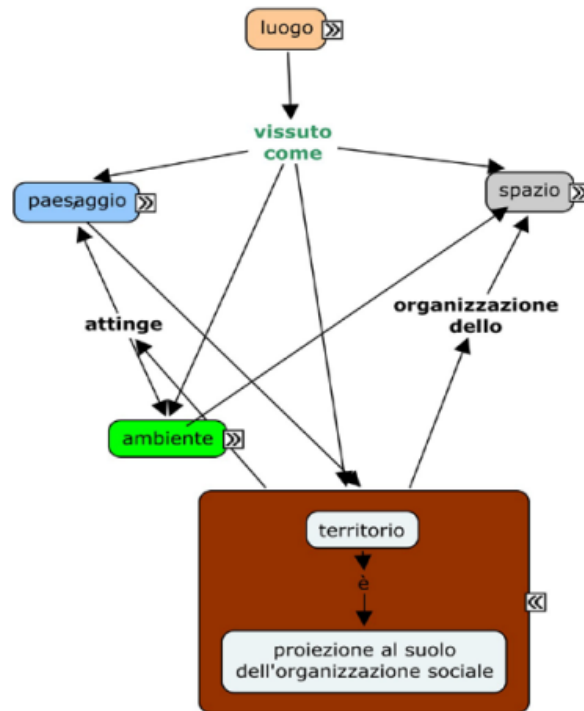


Figura 10: la porta del territorio. F. Bussi (Rocca, 2012)

Attraverso la transcalarità, partendo quindi dal particolare, dall’esplorazione e dall’osservazione diretta del vicino territorio, si può sviluppare negli alunni un senso di responsabilità locale; basandosi sulle specificità e sulle peculiarità del luogo, quindi, si può aiutare l’alunno a comprendere la complessità del globale, in termini di insieme di specificità, ma anche di fitte relazioni, interconnessioni e dinamiche attoriali.

“Dal punto di vista metodologico, nella piena consapevolezza degli obiettivi e delle azioni da promuovere per l’insegnamento di storia e di geografia, si ritengono prioritarie le vie della ricerca sul campo e del lavoro di campo, partire da problemi sentiti come emergenti dalle popolazioni locali.” (Rocca, 2012, p. 14)

Fieldwork e uscita sul campo: emozioni ed esperienza

Il fieldwork o lavoro sul campo è un approccio qualitativo di ricerca elaborato nei primi anni del ‘900 dalla Scuola di Chicago che implica lo spostamento dei ricercatori nel reale contesto di ricerca, nell’ambiente naturale scelto. Pur non essendo di pertinenza esclusiva della geografia, il fieldwork rappresenta una parte essenziale della disciplina, che non può essere considerata come opzionale; è infatti presente una lunga tradizione

di utilizzo del lavoro sul campo quale strumento essenziale per l'apprendimento della geografia.

Attraverso l'uscita sul campo gli studenti possono apprendere in modo diretto e immediato, in un contesto reale esterno all'aula scolastica e, partendo dal locale, comprendere al meglio la complessità del contesto in cui sono inseriti. Attraverso il *fieldwork*, inoltre, è offerta agli alunni la possibilità di sviluppare competenze trasversali che difficilmente riuscirebbero a sviluppare in aula, imparando così a collocare e radicare l'ambiente in cui sono inseriti, in un contesto globale.

Uscire fisicamente sul campo per interfacciarsi con la realtà, rappresenta quindi lo strumento ideale per poter concretizzare una metodologia attiva che porti l'alunno a sperimentare quell'attivazione emotiva che deriva dall'esperienza diretta di osservazione e interazione con l'ambiente; l'alunno, attraverso l'esperienza dell'uscita sul campo ha la possibilità di giungere alla comprensione generale di ciò che osserva partendo dal particolare, dal locale, attuando quindi quella transcalarità propria della disciplina della geografia. L'alunno in questo viaggio tra particolare e generale (locale e globale) è stimolato ad ampliare la propria visione del mondo alla complessità, percependosi maggiormente inserito in un ecosistema globale e in interconnessione e interdipendenza con gli altri elementi che lo abitano.

L'uscita sul campo e il successivo resoconto contenente anche la dimensione emozionale, possono promuovere quindi lo sviluppo e l'acquisizione di competenze localizzative che risultano elementi estremamente utili all'apertura e alla comprensione della complessità che ci circonda e a una visione topologica della realtà e sono altresì validi per consolidare la consapevolezza che esistono spazi soggettivi infiniti e vasti spazi fisici, difficilmente rappresentabili topologicamente (Giorda & Zanolin, 2019).

L'evidente necessità di utilizzo dello strumento dell'uscita sul campo per la didattica della geografia non deve però giustificare una mancata progettazione e pianificazione puntuale da parte dei docenti. "Il lavoro sul campo nell'ambito della geografia non deve diventare una casualità. È una componente vitale e preziosa della fase obbligatoria di esperienza scolastica di ogni studente." (Parkinson, 2009)

Protocollo per l'uscita di campo

La necessità di una programmazione dettagliata e consapevole dell'uscita sul campo e del lavoro sul campo richiede l'utilizzo di una procedura, di un protocollo a cui attenersi per assicurarsi che l'uscita si possa realizzare nel migliore dei modi.

Lorena Rocca e Veronica Simona, psicologa dell'educazione, docenti del SUPSI, la scuola universitaria professionale e in particolare il dipartimento di formazione e apprendimento, propongono un protocollo chiaro ed efficace, utile sia per i docenti della scuola dell'infanzia, che per quelli della scuola primaria.

Tra gli aspetti definiti come fondamentali nella progettazione e realizzazione di un'uscita di campo si segnala l'urgenza di tener conto delle varie fasi che si susseguono temporalmente, ovvero: pianificazione, realizzazione, sistematizzazione dell'esperienza con gli alunni, differenziazione dell'esperienza per fasce d'età e bisogni e organizzazione istituzionale.

La prima fase viene identificata con il momento di pianificazione dell'uscita che si realizza prima dell'uscita vera e propria; questa implica la definizione da parte dell'insegnante della situazione problema che dà senso all'uscita, l'effettuazione di un sopralluogo prima dell'uscita nel luogo prescelto, la definizione di regole, l'organizzazione sociale dei bambini, degli accompagnatori e l'informazione delle persone che restano in classe/sezione e infine implica che l'insegnante, in ottica inclusiva, differenzi il compito.

La definizione della situazione problema che dà senso all'uscita presuppone che vi sia la comprensione della situazione da parte degli alunni e la loro successiva attivazione per la "risoluzione" del problema attraverso il coinvolgimento; implica inoltre che il docente formuli obiettivi e domande guida che fungano da filo conduttore per l'uscita e infine richiede che il docente effettui la raccolta delle esperienze pregresse e delle conoscenze implicite degli alunni per meglio calibrare la proposta didattica.

L'insegnante che effettua il sopralluogo deve tener conto di numerose variabili per far sì che la successiva uscita si realizzi al meglio; deve calcolare i tempi di percorrenza, deve valutare la pericolosità e la presenza di rischi oggettivi, deve tener conto dei tempi di resistenza degli alunni e deve quindi prevedere alcune pause, individuando i luoghi

adatti, che possano anche essere forniti di servizi igienici; il docente deve inoltre comprendere le modalità di accesso al luogo prescelto per l'uscita e individuare e specificare i vari ruoli ricoperti dagli accompagnatori.

Il docente, prima dell'uscita di campo deve necessariamente condividere le regole e le norme di comportamento da tenere durante l'uscita, deve provare a drammatizzare e simulare in modo non troppo serio, ma efficace, alcune potenziali situazioni che si potrebbero verificare in uscita. L'insegnante deve rendere espliciti i ruoli degli accompagnatori, i quali si occuperanno anche della documentazione dell'uscita e delle azioni/frasi significative degli alunni. In ottica inclusiva, poi, il docente deve differenziare materiali, compiti ed esperienze in base all'età, agli interessi, alle potenzialità degli alunni.

La seconda fase riguarda la preparazione della realizzazione vera e propria dell'uscita sul campo.

Durante questa fase il docente dev'essere pronto per ogni evenienza e deve quindi prevedere quali imprevisti si potrebbero verificare e avere con sé tutto il materiale utile alla loro gestione: farmacia, acqua, cibo, contatti utili in caso di emergenza, lista degli alunni e di eventuali problematiche (allergie, difficoltà specifiche, ...), strumenti per la documentazione dell'esperienza.

Il docente, durante la realizzazione dell'uscita deve saper guidare gli alunni nell'esplorazione – osservazione e allo stesso tempo dev'essere in grado di osservare se e attraverso quali modalità avviene l'attivazione e lo sviluppo delle competenze negli alunni e rendicontare e verbalizzare quanto osservato.

La terza fase riguarda la preparazione della sistematizzazione dell'esperienza con gli alunni; la fase della sistematizzazione si svolge una volta terminata l'esperienza sul campo e può essere realizzata in loco oppure una volta tornati in aula. Il docente può riassumere o aiutare a riassumere quanto osservato attraverso la creazione di cartelloni, la visione delle foto significative dell'uscita, la creazione di un libro o di un prodotto che illustri e mostri quanto esplorato durante l'uscita oppure attraverso la creazione di una mappa con il materiale multimediale raccolto.

Ciò che è di fondamentale importanza durante questa fase è prestare attenzione alle modalità di organizzazione del sapere raccolto in modo tale da comunicarlo poi in modo efficace.

La quarta fase riguarda la creazione di una tabella o di uno schema di differenziazione dei comportamenti attesi durante l'uscita, in base all'età dei partecipanti e servirà al docente per la successiva valutazione degli apprendimenti.

L'ultima fase prevede l'organizzazione istituzionale, ovvero l'adempimento di doveri burocratici e formali volti a garantire il corretto e lineare svolgimento dell'uscita. L'insegnante dovrà quindi aver premura di informare le autorità preposte dell'intenzione di proporre un'uscita, una volta ricevuta l'autorizzazione dovrà informare le famiglie mediante comunicazione scritta riportante il programma e i vari dettagli; il docente dovrà inoltre scegliere gli accompagnatori e valutare eventuali difficoltà dei bambini che potrebbero insorgere in base all'uscita svolta (es. allergie ad animali per una gita in fattoria).

La geografia nelle Indicazioni Nazionali

Le indicazioni nazionali sono una sorta di vademecum o testo di riferimento per i docenti, recante le indicazioni generiche e specifiche, per ogni disciplina, in riferimento al raggiungimento di determinati traguardi di competenza.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente dal 2006 hanno fornito agli stati membri dell'Unione Europea un quadro di riferimento per quanto riguarda il percorso di apprendimento della persona. Le otto competenze chiave aggiornate nel 2018 con il documento "Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", pubblicate in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 4 giugno 2018, sono: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Le Indicazioni Nazionali dei due stati su cui ci interessa focalizzarci sono quelle di Italia, luogo di elaborazione e stesura della presente tesi e Svizzera, luogo in cui si sviluppa il progetto oggetto di studio di caso.

Italia, ieri e oggi

In Italia le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione sono un documento del 2012 nel quale vengono definiti gli obiettivi generali di apprendimento, gli obiettivi specifici e i traguardi per lo sviluppo delle competenze di ogni disciplina (scuola primaria) o campo di esperienza (scuola dell'infanzia).

Nella sezione dedicata alla scuola primaria è presente un capitolo riguardante la disciplina della geografia, intesa come "disciplina cerniera", che si occupa dello studio dei "rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita" (MIUR, 2012, p. 56). Con questa accezione si va a riassumere il lungo e non semplice iter di sviluppo di questa disciplina nel sistema scolastico italiano, che l'ha vista molte volte perdere la propria autonomia come disciplina fondendosi con l'ambito storico. Nei primi programmi per la scuola italiana, datati 1945, redatti sulla base delle indicazioni del pedagogo Washburne dal quale presero il nome, non si accennava alla disciplina della geografia, ma, sulla base di un metodo attivo, veniva inglobata in un insieme indistinto di attività che affiancava in modo marginale il campo matematico e quello letterario, cardini dell'insegnamento. Questo programma però non trovò seguito per una mancata formazione dei docenti reduci dalla rigida impostazione del Ventennio e quindi per una troppa ampia distanza con la tradizione didattica italiana.

I primi veri e propri programmi per la scuola elementare della Repubblica Italiana vennero redatti dieci anni più tardi, nel 1955 e in questa occasione la disciplina della geografia trovò posto accanto a quella storica, configurandosi però in una generale e poco delineata osservazione ed esplorazione della realtà come punto di partenza per ulteriori approfondimenti. Alla geografia, così come anche alla storia, viene consegnata la funzione di instillare negli alunni il germe del patriottismo, della difesa dei valori e dei confini nazionali, dimenticando completamente la dimensione formativa delle discipline.

La geografia acquista una prima autonomia, seppur in affiancamento alla storia e alle altre scienze sociali in un comune ambito disciplinare, nel 1985, quando nei nuovi programmi per la scuola si afferma la necessità di abbandonare la mera e sterile trasmissione dei saperi a favore di una metodologia che vede l'alunno protagonista e più basata sulla ricerca; la nota dolente di questo cambiamento d'intenti fu però nuovamente la mancata preparazione dei docenti, che per la maggior parte, continuarono a praticare la didattica frontale in maniera trasmissiva.

Dopo alcuni anni di fermento e vari tentativi di rinnovamento del sistema scolastico, si giunse nel 2003 all'approvazione e all'attuazione di un riassetto dell'istituzione scolastica; nel 2004 vennero poi approvate le Indicazioni Nazionali che però presentavano contenuti per lo più confusi e pedagogicamente involuti.

Nel 2007 le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione vennero rinnovate e si assistette alla ricomposizione di un settore disciplinare dedicato alla geografia e alla storia, dotato di valenza formativa, in affiancamento a quello matematico-linguistico; le indicazioni riportavano la necessità di utilizzo di una metodologia attiva e flessibile, orientata dai traguardi per lo sviluppo delle competenze che si articolavano poi in obiettivi di apprendimento.

Nel 2012 vi è stato l'ultimo aggiornamento (attualmente in uso) delle Indicazioni Nazionali per il curricolo dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, la differenza più rilevante è quella della completa autonomia della disciplina della geografia e l'assenza di macrocategorie disciplinari, questo per favorire maggiormente l'interdisciplinarietà e l'interconnessione con altre discipline evitando collegamenti privilegiati e talvolta vincolanti.

La disciplina della geografia, quindi, è da sempre strettamente legata a quella della storia principalmente perché lo spazio è in costante divenire e inserito in un continuum temporale nel quale ogni azione ancorata al presente avrà ripercussioni nel futuro di quello spazio e si basa su un contesto già modificato da scelte passate.

La geografia, secondo l'ultimo aggiornamento delle Indicazioni Nazionali, offre una visione ampia del mondo, educando all'ambiente e allo sviluppo mediante una cittadinanza attiva e lo sviluppo dell'autonomia e di pensiero critico e consapevole. La

metodologia privilegiata per approcciarsi alla geografia è quella attiva, di esplorazione diretta dell'ambiente, che offre l'opportunità di "consolidare il rapporto del corpo con lo spazio. Oltre a questo, la disciplina in questione si propone di aiutare gli alunni a "costruire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo", aiutando gli alunni ad abituarsi "ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale e in modo multiscale, da quello locale fino ai contesti globali" (*ibidem*).

I traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (figura) formano un profilo dell'alunno e delle competenze che ci si auspica abbia raggiunto al termine della scuola primaria attraverso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.

Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.

Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).

Riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.).

Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.

Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.

Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

Figura 11: Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria (MIUR, 2012)

Gli obiettivi di apprendimento presenti nelle Indicazioni Nazionali sono stati suddivisi in "obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria" e "obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria" e riguardano diverse aree quali: le aree dell'orientamento, del linguaggio della geo-graficità, del paesaggio, della regione e sistema territoriale.

Il docente, quindi, gode di una certa autonomia nell'organizzazione dell'insegnamento della disciplina, pur avendo a disposizione riferimenti chiari e ben definiti dell'orizzonte cui deve tendere e del continuum in cui è inserita la sua azione

didattica. Le Indicazioni Nazionali Italiane offrono all'insegnante la visione olistica del percorso di apprendimento dell'alunno e propongono gli obiettivi intermedi, lasciando però piena libertà di scelta sul sentiero da percorrere per raggiungerli.

Svizzera – Canton Ticino

La Svizzera, il cui nome ufficiale è “Federazione Svizzera” o “Confederazione Elvetica” è uno stato federale europeo composto da 26 stati federati (cantoni); pur essendo collocata geograficamente nel centro Europa non fa parte dell'Unione Europea e di conseguenza non è tenuta a seguire le Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018.

In Svizzera sono presenti tre differenti piani di studio, uno per ogni regione linguistica.

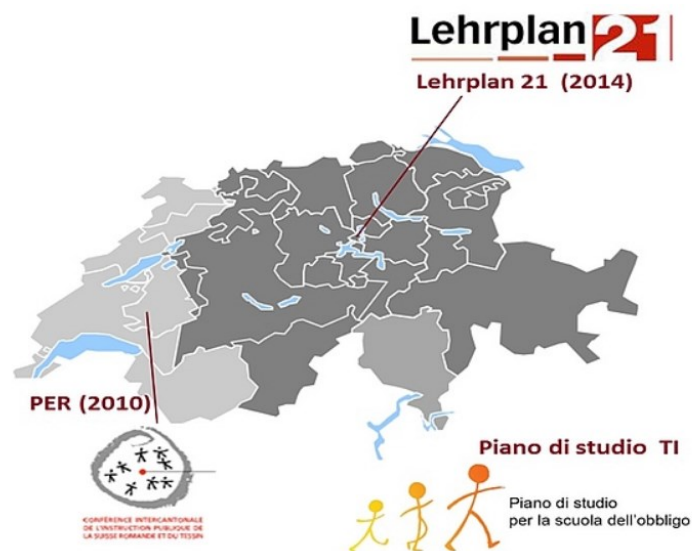


Figura 12: piani di studio Svizzera

Il piano di studio presenta un'area disciplinare delle scienze umane e sociali – scienze naturali, che “si compone della dimensione d'Ambiente per i primi due cicli e si differenzia poi nel terzo ciclo in geografia, storia ed educazione civica e scienze naturali” (Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, 2015, p. 21).

Nella sezione “piano disciplinari” viene approfondita la disciplina “Dimensione d'ambiente”, che si pone come obiettivo di educare “gli allievi ad aspetti naturalistici, tecnici e antropologici dell'esistenza” e di promuovere e perseguire “la costituzione e lo sviluppo di spazialità, di temporalità e di relazione con l'alterità naturale e sociale”.

Attraverso la dimensione d’ambiente gli alunni “apprendono a scoprire e apprezzare gli ambienti e gli oggetti costruiti dall’uomo, a capirne il funzionamento, a interpretarne le vicende umane, a interrogare e conoscere il mondo in un quadro di sviluppo durevole” (ivi p. 171); viene quindi sottolineata la natura dinamica e in divenire della realtà, presentando in maniera evidente l’interconnessione con la dimensione storica, che fa da sfondo alla dimensione d’ambiente, come sistema complesso nel quale l’essere umano e la società con le loro complessità e con le loro storie evolutive, si inseriscono e si relazionano. “Per Ambiente di intende tutto ciò che vive e percepisce il bambino di quanto lo circonda nello spazio e nel tempo” (ibidem).

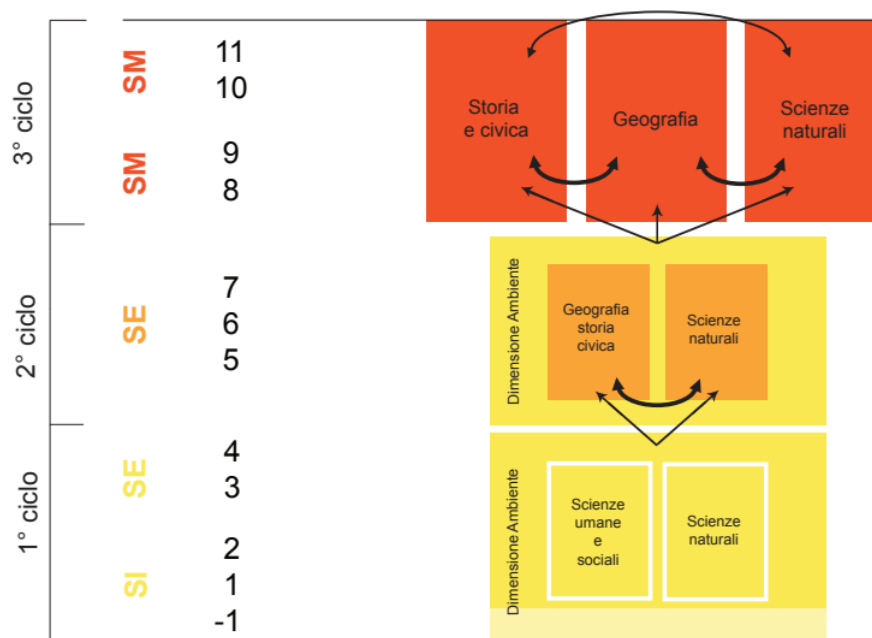


Figura 13: scienze umane e sociali – scienze naturali

La Dimensione d’ambiente si configura quindi come un progetto integrato d’ambiente, che in una dimensione globale, olistica e sistemica, si interseca con storia e civica e scienze naturali, fornendo all’alunno gli strumenti per leggere e interpretare la complessità dell’ambiente. “È confrontandosi con il reale nella sua complessità, che il bambino impara a fare ordine, a classificare, a distinguere e quindi a riconoscere progressivamente che questa complessità è leggibile da punti di vista diversi: spaziali, temporali, causali, ecc....” (ibidem).

Le modalità attraverso cui il piano di studio si propone di raggiungere tali obiettivi, sono la valorizzazione e la scelta di modalità didattiche che favoriscano l'esplorazione e la ricerca attraverso la curiosità dell'alunno e l'utilizzo di collegamenti e relazioni interdisciplinari, volte a fornire una visione olistica del mondo.

Gli ambiti di competenza in cui si articola la dimensione d'ambiente sono esplicitati nel seguente schema; si può notare come l'essere umano, portatore di bisogni fisici e psichici e quindi di una sua complessità, sia in relazione con gli ecosistemi naturali per rispondere ai propri bisogni; la relazione è caratterizzata da un continuo adattamento dell'uomo all'ambiente mediante il lavoro che esprime nella tecnica attraverso l'utilizzo di materiali e risorse in un'ottica di sviluppo sostenibile.

Mediante questo continuo processo di adattamento, l'essere umano si colloca in uno spazio e in un tempo attraverso la creazione di sistemi di riferimento condivisi. La condivisione di sapere con la società comporta organizzazione e regolazione sociale attraverso le istituzioni che offrono organizzazione e servizi al singolo.

“Nella parte più bassa dello schema, si illustra come la cultura e il genere di vita di una società siano il risultato di una storia che viene interiorizzata, producendo la mentalità e i valori di una cultura: il paesaggio, come percezione estetica dell'ambiente ne è un'illustrazione significativa.”

Lo schema riportato è da ritenersi valido per i diversi cicli d'istruzione, in modo tale da garantire una continuità nell'apprendimento per competenze, le quali, però, si sviluppano risultano conseguibili in specifici periodi di sviluppo dell'alunno.

Gli ambiti di competenza si presentano come delle “porte che devono introdurre a situazioni di apprendimento emotivamente o cognitivamente significative in cui gli allievi possano agire, costruire conoscenza valorizzando e sviluppando le loro competenze” (Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, 2015, p. 174).

“Nell'affrontare la conoscenza dell'ambiente si prendono quindi dapprima in conto gli aspetti emotivi, le concezioni soggettive per poi sviluppare un confronto con il reale e costruire quindi una conoscenza del mondo fisico, naturale e storico-sociale” (ibidem).

I processi chiave per l'apprendimento riportati dal piano di studio per la scuola dell'obbligo ticinese rispondono a tre bisogni fondamentali e sono: indagare (esplorare-socializzare), orientarsi nello spazio e nel tempo, analizzare (riconoscere – mettere in relazione – contestualizzare), modellizzare (definire – esemplificare – generalizzare), comunicare (inscenare – raccontare – rappresentare), progettare (inventare – partecipare – valutare); questi processi chiave fungono da indicatori per i traguardi di apprendimento di fine 1° e 2° ciclo d'istruzione.

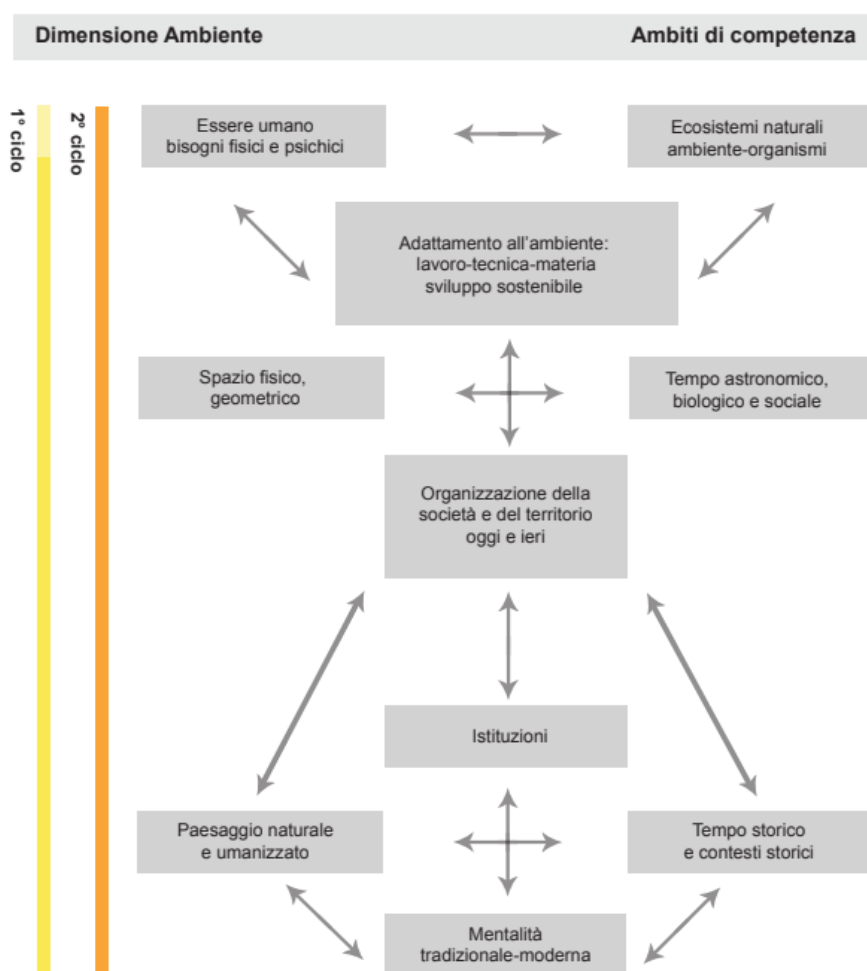


Figura 14: ambiti di competenza della dimensione d'ambiente

Per quanto riguarda le indicazioni metodologiche e didattiche, nel primo ciclo si suggerisce un approccio basato sulla ricerca e sul coinvolgimento attivo del bambino, considerando primariamente il suo ambiente di vita, partendo quindi dal particolare. Il docente svolge un ruolo centrale nel proporre "situazioni di apprendimento motivanti e

feconde” (ivi, p. 183), valorizzando i processi inferenziali e di scoperta e il mondo immaginario e cognitivo dell’alunno. Si suggeriscono situazioni di apprendimento che partano da narrazioni o situazioni problema e che trovino un riscontro nella realtà, attività laboratoriali, uscite all’aperto e analisi di tracce provenienti da esperienze reali.

Nel secondo ciclo di istruzione, invece, si pone l’attenzione sui processi di ragionamento legati alla causalità dei fenomeni; “alla sensibilità emotiva e soggettiva, si combina una visione oggettiva dell’ambiente naturale e sociale. Si tratta infatti di suscitare una sempre più chiara sistematizzazione della realtà concreta e dei fenomeni che vi si possono rilevare” (ibidem). Rimane stabile l’approccio legato all’indagine e alla proposta e risoluzione di situazioni problema, nelle quali gli studenti possono scoprire, esplorare, indagare sistematicamente e sperimentare.

5. La ricerca

Problema e domanda di ricerca

Il fieldwork e l'uscita di campo sono strumenti utilizzati frequentemente dai docenti, in particolar modo per l'insegnamento della geografia; queste metodologie didattiche sono infatti presenti da molto tempo nella tradizione della didattica di questa disciplina anche se molto spesso non vi è consapevolezza del perché si ritiene che questi siano strumenti efficienti ed efficaci e non si percepisce la loro potenzialità motivazionale per un apprendimento efficace. Fieldwork e uscita di campo vengono quindi proposti agli studenti talvolta senza curarne al meglio la preparazione e senza sfruttarne nel modo più adeguato le potenzialità.

Sulla base del quadro teorico delineato nei primi capitoli della presente tesi e dalla teoria sulle metodologie attive, sull'Outdoor Learning e sull'uscita di campo, possiamo affermare che fieldwork e uscita di campo siano strumenti didattici in grado di promuovere apprendimento efficace.

La seguente ricerca, quindi, persegue l'obiettivo di comprendere:

“In che modo l'uscita di campo può promuovere la motivazione all'apprendimento della geografia?”

Strategia metodologica. Lo studio di caso

La strategia metodologica utilizzata nella presente tesi è lo studio di caso.

La nascita dello studio di caso come strategia di ricerca si deve a Robert Stake, direttore del centro per la ricerca didattica e la valutazione del curriculum e professore emerito di educazione presso l'Università dell'Illinois, Urbana - Champaign.

Lo studio di caso è una strategia investigativa che viene utilizzata quando si desidera effettuare un'indagine empirica su un fenomeno contemporaneo che interessa una ristretta unità di analisi, all'interno del suo contesto effettivo, con il quale si mescola e intreccia; il caso si identifica come un'unità autonoma definita in termini di spazio e

attori coinvolti, presenta specificità e peculiarità proprie e viene studiato in un arco temporale ben definito.

Questa metodologia fa sì che si possa studiare il fenomeno in modo completo, in tutte le sue varie caratteristiche. Lo studio di caso, quindi, si presta in particolar modo all'indagine di "eventi di vita reale", quali cambiamenti, processi di trasformazione, cicli di vita, ma anche allo studio di interconnessioni tra attori ed elementi del contesto, che determinano i vari cambiamenti e trasformazioni o, in aggiunta, all'esplorazione degli effetti che può avere o non avere un determinato intervento nel contesto in questione.

Un punto di forza dello studio di caso riguarda gli strumenti; questi, per la maggior parte sono gli stessi che vengono utilizzati per la ricerca storica, ovvero l'utilizzo di una molteplicità fonti e, in aggiunta, grazie alla contemporaneità dei fenomeni, è possibile e risulta molto utile, l'utilizzo dell'osservazione diretta e dell'intervista.

Come ogni metodologia, oltre ai punti di forza, lo studio di caso può presentare anche delle debolezze agli occhi di qualcuno; le critiche rivolte da alcuni ricercatori a questa metodologia investigativa riguardano principalmente la presunta mancanza di scientificità e di rigore e, in particolare, la difficoltà di trasporre i risultati di ricerca in diversi contesti, a causa della loro alta specificità.

Unità di analisi

Contesto

Il contesto in cui è stato effettuato lo studio di caso è la Svizzera, più precisamente il Canton Ticino, nella zona del Parco del Piano di Magadino, approfondita nel capitolo secondo. Il contesto scelto ben si presta a un approfondimento sulla didattica Outdoor e in particolare sul Fieldwork e l'uscita di campo in quanto la Svizzera presenta una lunga tradizione nella pratica di questa metodologia, ma non una grande riflessione teorica.

Il Parco del Piano di Magadino, come esposto nel capitolo secondo, è dal 2021 teatro della realizzazione di un progetto volto a valorizzare il parco stesso e a portare alla luce metodi educativo didattici innovativi ed accattivanti, quali le missioni e le uscite sul campo, come strumenti utili appunto alla valorizzazione territoriale.

Gli attori coinvolti nello studio di caso e costituenti il gruppo preso come unità di analisi sono gli studenti del corso universitario SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) di studio d'ambiente della professoressa Lorena Rocca, altresì docente di Fondamenti e didattica della geografia presso il corso di scienze della formazione primaria dell'Università degli studi di Padova. Altri attori coinvolti indirettamente nello studio di caso, ma esterni all'unità di analisi, sono gli ideatori e realizzatori del progetto di valorizzazione del Parco, citati nel capitolo secondo, tra cui la stessa docente Rocca, che hanno permesso la realizzazione della ricerca.

Lo studio di caso è stato realizzato nell'anno accademico 2021 – 2022, durante la durata del corso universitario presso la SUPSI tenuto dalla docente Rocca e ha visto la conclusione alcuni mesi dopo il termine del corso stesso.

Gli attori principali dello studio di caso, ovvero gli studenti del SUPSI, hanno intrapreso un percorso di studio con la guida della professoressa Rocca, sul tema dell'uscita e del lavoro di campo. In qualità di futuri insegnanti hanno imparato a progettare un'uscita sul campo e in gruppi hanno prodotto alcuni elaborati.

Background

La prima fase dello studio di caso della presente tesi consiste nella ricostruzione di un quadro teorico dato dalle evidenze emerse dalla letteratura già esistente in materia, riguardante il tema trattato. Il vantaggio proveniente dall'esplorazione di ricerche precedentemente effettuate è quello di avere a disposizione un aiuto nel definire più precisamente il focus della ricerca, evitando di inoltrarsi in campi d'indagine già ampiamente esplorati.

Un vasto sentiero è già stato battuto negli ultimi anni per quanto concerne il campo di ricerca dell'Outdoor Learning e dell'Educational Learning in generale; come approfondito nel capitolo quarto, nell'ultimo periodo forse anche a causa della necessità di evitare gli ambienti chiusi a causa dell'emergenza sanitaria globale, si è assistito ad una crescita enorme della domanda e dell'interesse nei confronti dell'educazione e dell'apprendimento all'aria aperta. Di pari passo quindi si è andata a sviluppare la ricerca su questi approcci educativi e formativi, costituendo un importante archivio di riferimento. Il sito www.outdoor-learning-research.org, gestito dall'Institute for

Outdoor Learning del Regno Unito, è un considerevole punto di raccolta delle informazioni riguardanti l'Outdoor Learning; qui infatti si può trovare una definizione dettagliata della metodologia, numerose prove a sostegno di questa, un insieme di ricerche effettuate, articoli di riviste inserite in una biblioteca digitale, una raccolta di risorse per professionisti impegnati nella didattica outdoor e i riferimenti relativi a una rete di centri di ricerca sull'Outdoor Learning presenti nel Regno Unito.

Nell'ambito più specifico dell'uscita di campo, invece, le ricerche non sono molto numerose, fanno riferimento per lo più all'istruzione superiore e universitaria e sono state sviluppate principalmente in aree anglofone. Sono da ritenersi però ugualmente valide come base su cui poggiare e confrontare poi i risultati del presente studio di caso, poiché non presentano caratteri di specificità legati all'età e alla zona di istruzione degli studenti. Le seguenti ricerche sono state svolte in paesi anglofoni da professori e ricercatori universitari o figure intellettualmente rilevanti nell'ambito formativo.

Frederick Hess, educatore e direttore responsabile del settore di studi riguardanti la politica dell'istruzione, all'interno dell'American Enterprise Institute, ha redatto un interessante articolo su uno studio di caso riguardante proprio l'uscita sul campo, dal titolo "*The Research – Based Case For . . . Field Trips?!*" (Hess, 2019). In questo articolo Hess afferma che le uscite sul campo nel tempo sono state spesso additate dai più come poco utili e dispendiose in termini di tempo e di denaro e definite oltretutto "poco serie"; egli sostiene però che non tutti i docenti posseggono questa opinione e porta il caso dell'esperto professore dell'Università dell'Arkansas, Jay Greene, autore di numerose ricerche in ambito scolastico. Greene, assieme ad alcuni colleghi ha condotto una ricerca (Greene, Kisida, & Bowen, 2014) tramite alcuni esperimenti osservando le conseguenze e l'impatto che le uscite sul campo (musei, teatri, programmi di studio all'estero, ...) hanno sugli studenti. È emerso che dopo 6-8 settimane gli studenti trattengono numerose informazioni storiche e sociologiche riguardanti le uscite sul campo; in particolare l'82% degli studenti ricordava un particolare di un quadro visto durante la visita al museo, a riprova del reale apprendimento avvenuto. Dato ancora più interessante è che Greene ha notato che questo beneficio si manifestava in modo più pronunciato negli studenti svantaggiati e provenienti da aree rurali. La ricerca ha

evidenziato inoltre una propensione degli studenti a frequentare nuovamente musei e teatri, dopo l'uscita sul campo, dimostrando così l'insorgenza di un maggior interesse e una più pronunciata motivazione.

Un'ulteriore ricerca che conferma le conseguenze positive dell'uscita sul campo dell'apprendimento è quella condotta da Ian C. Fuller, professore associato di geografia fisica dell'Università di Massey, in Nuova Zelanda. Fuller riporta una riflessione personale sulla progettazione di escursioni geografiche in Nuova Zelanda, Gran Bretagna e Spagna in due contesti universitari e istituzionali contrastanti, effettuate in un arco temporale di 14 anni. Lo studio si intitola *"Taking students outdoors to learn in high places"* (Fuller, 2012), ovvero "Portare gli studenti ad imparare in luoghi alti, all'aperto", dove per "alti" non si fa riferimento all'altitudine, ma al valore geografico del contesto scelto per l'uscita.

Nelle conclusioni della ricerca Fuller afferma che "i grandi spazi aperti" in generale, possono offrire moltissimi spunti e informazioni in ambito geografico agli studenti e che questi ultimi, attraverso l'uscita sul campo possono contestualizzare ciò che hanno appreso e trasferirlo in contesti reali; egli afferma che possono inoltre sviluppare competenze tecniche e di vita, ma soprattutto divertirsi. Fuller però sottolinea anche l'importanza di una ponderata pianificazione dell'uscita e dell'inserimento di questa all'interno di un programma scolastico coerente e completo, che metta al centro del processo di apprendimento lo studente.

Fuller conclude la ricerca affermando che "ci sono prove schiaccianti che portare gli studenti all'aperto per imparare in luoghi alti, siano essi letterali o di valore geografico intrinseco, è il battito cardiaco stesso dell'insegnamento e dell'apprendimento nella geografia" (trad. it) (Fuller, 2012).

Stuart Nundy, capo servizio dell'ufficio delle Attività Outdoor dell'Hampshire, ha provato a sintetizzare i risultati di alcune ricerche relative al fieldwork. Ne traiamo beneficio riportando ciò che Nundy ha identificato come i tre maggiori benefici imputabili al fieldwork:

- "Un impatto positivo sulla memoria a lungo termine, dovuto alla natura memorizzabile del setting del lavoro di campo

- Benefici affettivi riguardo l'esperienza, come la crescita individuale e lo sviluppo di abilità e competenze sociali
- Consolidamento tra sfera affettiva e cognitiva, attraverso l'influenza reciproca e la costruzione di collegamenti verso apprendimenti di ordine superiore." (Nandy, 2001)

Un'interessante ricerca che, seppur basata sull'analisi delle scuole superiori del Regno Unito, fornisce alcune linee guida utilizzabili in altre parti del mondo, è la ricerca "*Fieldwork in geography teaching: A critical review of literature and approaches*" (Kent, Gilbertson, & Hunt, 1997), condotta da Martin Kent, docente di biogeografia presso l'Università di Plymouth (UK), David D. Gilbertson, professore di geoarcheologia dell'Università Aberystwyth, del Galles e Chris O. Hunt, docente di biologia e di scienze dell'Ambiente dell'Università di Huddersfield.

Nel loro lavoro, Kent, Gilbertson e Hunt svolgono un'analisi delle condizioni e delle convinzioni attuali sul lavoro di campo nella didattica della geografia, nelle scuole superiori del Regno Unito e successivamente, sulla base della letteratura già esistente in materia, propongono alcune linee guida sulle buone pratiche da mettere in atto durante il lavoro di campo. Ad esempio, affermano che alcuni "fattori chiave devono essere considerati nella pianificazione di un'attività sul campo" (Kent, Gilbertson, & Hunt, 1997) e ne stilano un elenco.

- "il lavoro sul campo dovrebbe essere compatibile con l'esperienza educativa e il livello di sviluppo cognitivo degli studenti. Le conoscenze e le capacità accademiche e pratiche degli studenti dovrebbero essere sufficientemente avanzate in modo tale che il lavoro previsto risulti loro impegnativo, ma non a tal punto da innescare noia e disaffezione.
- L'insegnamento sul campo e i metodi di apprendimento dovrebbero integrare i metodi di insegnamento, il contenuto e l'ethos del resto del corso.
- I metodi di insegnamento e apprendimento dovrebbero garantire l'uso sicuro, efficace e sostenibile del terreno [...].
- La pianificazione di una visita sul campo deve includere la considerazione dei problemi di accesso al territorio o alle istituzioni che potrebbero essere disposte a fornire informazioni pertinenti." (ibidem)

Gli autori della ricerca propongono inoltre un elenco di obiettivi specifici inerenti alla materia, raggiungibili attraverso il lavoro di campo, quali:

- “insegnamento delle tecniche specialistiche sul campo e dei metodi di ricerca
- Utilizzo di dati sperimentali per risolvere problemi specifici e quindi riportare alla luce aree di teoria e pratica
- Integrazione della materia, dalla teoria alla pratica
- Promuovere la consapevolezza di altri luoghi e culture (“spirito del luogo”)
- Esporre gli studenti a una varietà di approcci alla disciplina
- Fornire una base per la ricerca indipendente da parte degli studenti
- Esposizione degli studenti alla ricerca reale
- Fornitura di materiali e contesti “reali” per un approccio laboratoriale (problemi reali)
- Valorizzazione delle capacità analitiche e interpretative
- Formazione degli studenti all’osservazione, rilevamento e registrazione
- Insegnare agli studenti a utilizzare il metodo sperimentale
- Imparare a “filtrare le osservazioni [...]”
- Sviluppo di capacità interpretative sia dall’osservazione del paesaggio che dai risultati del lavoro sul campo orientato ai problemi.” (ibidem)

Altro elenco proposto da Kent, Gilbertson e Hunt riguarda le competenze trasversali che si possono raggiungere attraverso il lavoro di campo.

- Provocazione negli studenti dell’abitudine a porre domande e identificare problemi
- Stimolazione del pensiero indipendente
- Sviluppo della motivazione e delle competenze per poter apprendere in autonomia
- Potenziamento delle capacità comunicative e di presentazione
- Sviluppo delle capacità di lavoro di gruppo
- Sviluppo delle capacità di leadership
- Miglioramento delle capacità organizzative quali gestione del tempo e delle risorse umane
- Apprezzamento dell’importanza della sicurezza [...]
- Realizzazione di parallelismi tra competenze coinvolte nello svolgimento del lavoro di campo e quelle del mondo “reale”.” (ibidem)

L'ultima sollecitazione proposta dagli autori riguarda gli effetti "nascosti" del lavoro sul campo, ossia degli effetti positivi che si presentano a livello di socializzazione e sviluppo personale del singolo.

- "Stimolazione e aumento dell'entusiasmo per lo studio
- Sviluppo del rispetto per l'ambiente
- Incoraggiamento allo sviluppo dell'integrazione sociale del gruppo di studenti
- Rafforzamento delle relazioni docenti – studenti
- Conoscenza dei colleghi/compagni
- Coinvolgimento personale nella ricerca." (ibidem)

È evidente come queste linee guida siano facilmente trasferibili e utilizzabili da qualsiasi docente si voglia apprestare a progettare un lavoro sul campo, a prescindere dalla provenienza o dal grado di istruzione degli studenti.

Gli autori, nella ricerca affermano che il lavoro sul campo dovrebbe "coinvolgere e motivare gli studenti" e che "molti docenti sosterebbero che, nel lavoro sul campo, questo può essere fatto meglio rendendo l'insegnamento "centrato sullo studente", con il ruolo del docente che è quello di facilitatore" (ibidem); evidenziano inoltre la necessità di una progettazione attenta e puntuale che tenga conto delle fasi precedenti e successive all'uscita sul campo vera e propria (briefing e debriefing). Durante il briefing bisogna prepararsi adeguatamente all'uscita in modo attivo, occupandosi e preoccupandosi di reperire informazioni utili circa il contesto in cui ci si recherà e di considerare ogni eventuale imprevisto o evenienza verificabile; il briefing non dovrebbe riguardare solamente gli aspetti pratici e tecnici dell'uscita, ma soprattutto gli scopi e gli obiettivi che si desidera perseguire attraverso il lavoro sul campo.

Il debriefing invece risulta molto utile per rivedere in modo approfondito l'uscita e dovrebbe essere svolto il prima possibile in modo da evitare che i ricordi possano svanire o confondersi con avvenimenti successivi. Durante la fase di debriefing è molto utile la condivisione dell'esperienza e di ciò che si è evinto dalle osservazioni e dall'esplorazione perché inevitabilmente ogni studente avrà osservato e annotato attraverso uno sguardo diverso e cogliendo sfumature diverse dello stesso contesto.

Kent, Gilbertson e Hunt concludono la propria ricerca affermando che il lavoro sul campo risulta vitale per l'insegnamento della geografia, ma che risultano sempre più numerosi i problemi e le difficoltà che i docenti riscontrano dell'organizzazione e nella gestione di un'uscita di campo; sottolineano come negli ultimi 10 anni vi sia stato un exploit delle ricerche inerenti il campo dell'insegnamento della geografia ma che molte questioni restano tutt'ora aperte, soprattutto per quanto concerne il lavoro e l'uscita di campo, ambito che necessita ancora di uno studio più approfondito e oggettivo per poterne apprezzare realmente il valore.

L'ultima ricerca che verrà presa in considerazione si intitola "*Fieldwork is good: the student perception and the affective domain*", ovvero "Il lavoro di campo è valido: percezione dello studente e dominio affettivo" ed è stata effettuata da Alan Boyle, docente del dipartimento di scienze della terra e dell'oceano, presso l'Università di Liverpool. Boyle attraverso la ricerca tratta il tema delle uscite di campo in relazione all'apprendimento quale insieme di una dimensione affettivo – emotiva e cognitiva. In particolare, egli focalizza l'attenzione sulla prima quale determinante l'approccio che lo studente avrà con la materia di studio in questione; Boyle afferma infatti che un risultato positivo nel dominio affettivo porta ad approcci profondi e, di conseguenza, a migliori prestazioni grazie ad una maggiore comprensione.

Il docente si è basato su studi precedenti che rivelano una connessione fra apprendimento profondo – efficace e relax e fiducia in se stessi e apprendimento superficiale e ansia, sottolineando come ad esempio un'eccessiva valutazione provochi elevati livelli di ansia, un apprendimento superficiale e paradossalmente risultati meno soddisfacenti. Boyle afferma poi che, nonostante nel campo della geografia, delle scienze della terra e ambientali vi sia una vasta esperienza per quanto riguarda le uscite sul campo, non vi sono studi empirici che confermino l'effettiva esistenza del legame tra uscita sul campo, legame affettivo e approccio di apprendimento, la sua ricerca quindi punta a comprendere se effettivamente l'uscita di campo sia un valido strumento in grado di promuovere apprendimento efficace.

Il docente di Liverpool arriva alle conclusioni che il lavoro sul campo nell'ambito della geografia e delle scienze della terra e ambientali favorisce l'apprendimento

efficace, a prescindere dall'età, dal sesso o dall'estrazione sociale degli studenti in questione. Egli afferma inoltre che il lavoro di campo si qualifica come un ottimo strumento per favorire l'integrazione e il lavoro collaborativo attraverso l'acquisizione e il consolidamento di competenze trasversali; conclude quindi affermando che "il lavoro sul campo è davvero valido" (Boyle, 2007).

Specificità

Il presente studio di caso, alla luce del background ricostruito e dell'esperienza relativa agli studenti della SUPSI, può fornire validi spunti di riflessione sull'utilizzo e sulle modalità di preparazione e progettazione del lavoro e di un'uscita di campo realmente motivante. Il valore aggiunto è proprio quello di fornire uno strumento di analisi e riflessione per la progettazione e la successiva realizzazione dell'uscita di campo e di porsi come punto di partenza per ulteriori sviluppi e approfondimenti da parte di docenti e figure educative che hanno la possibilità di utilizzare lo strumento dell'uscita di campo.

Rilevanza

I risultati di questo studio di caso verranno restituiti in primis agli studenti del corso di studio d'ambiente della professoressa Lorena Rocca, i quali in quanto insegnanti in formazione, potranno utilizzarli per maturare una più profonda consapevolezza circa la progettazione e l'utilizzo dello strumento didattico dell'uscita di campo ed eventualmente effettuare ulteriori ricerche e approfondimenti sul tema, per costruire una conoscenza più approfondita. Inoltre, la presente tesi può risultare utile a tutti i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria che intendono utilizzare consapevolmente lo strumento dell'uscita di campo nell'ambito della geografia e sono desiderosi di attuare una modalità d'insegnamento della geografia motivante, in grado di incentivare l'apprendimento efficace.

Strumenti utilizzati e fasi di lavoro

Prove concrete. I lavori di gruppo

Nella presente tesi le prove concrete sono rappresentate dai lavori di gruppo relativi all'uscita di campo che sono stati prodotti dagli studenti al termine del corso.

Questi strumenti possono fornire un contributo importante alla ricerca in quanto forniscono una prova del tentativo di applicazione del fieldwork e in particolare dell'uscita di campo da parte di un gruppo di insegnanti in formazione.

I lavori di gruppo in questione sono quattro, elaborati da gruppo di quattro studenti ciascuno e riportano l'ideazione e la progettazione di una potenziale uscita di campo nella zona del Parco del Piano di Magadino.

Ogni elaborato è stato analizzato attraverso l'utilizzo delle analisi SWOT e SIPO e di una check – list riguardante gli aspetti motivazionali, elaborata a partire dal background teorico dello studio di caso; sono stati quindi messi in luce i punti di forza e di debolezza dell'elaborato, si è stabilito se è effettivamente possibile creare uscite di campo più o meno motivanti per l'apprendimento della geografia e infine è stato creato un prototipo di uscita sul campo ideale.

Analisi SWOT e SIPO

Per l'analisi dei lavori elaborati dai gruppi verranno utilizzate l'analisi SWOT, acronimo di strengths (punti di forza), weaknesses (punti di debolezza), opportunities (opportunità) e threats (minacce) e l'analisi SIPO, acronimo di successi, insuccessi, possibilità e ostacoli. L'analisi SIPO è un metodo utile alla realizzazione di bilanci interni di attività ed è stato elaborato a partire dalla famosa analisi SWOT.

Entrambe le tipologie di analisi si basano sull'utilizzo di uno strumento formato da una matrice che riporta i fattori precedentemente citati, i quali influiscono in modo positivo o negativo sulla realizzazione dell'attività progettata e ne modificano l'esito futuro.

L'analisi SWOT (tabella 1) mostra come i fattori possano essere positivi (colonna di sinistra) o negativi (colonna di destra) e possano provenire dall'interno (prima riga) o dall'esterno (seconda riga).

I fattori interni dipendono direttamente dall'organizzazione dell'attività e sono rispettivamente i punti di forza o successi e i punti di debolezza ovvero gli insuccessi.

I fattori esterni, relativi al contesto e non direttamente all'attività in sé o alla sua organizzazione, rappresentano invece le opportunità e le possibilità o i vincoli e gli ostacoli per l'attività.

I fattori esterni, seppur non propriamente relativi all'attività e alla sua organizzazione sono variabili del contesto di cui è bene tener conto perché possono influire in ugual misura sulla buona riuscita dell'attività.

Tabella 1: Analisi SWOT

	FATTORI POSITIVI	FATTORI NEGATIVI
FATTORI INTERNI	STRENGTHS	WEAKNESSES
FATTORI ESTERNI	OPPORTUNITIES	THREATS

L'analisi SIPO (tabella 2) risulta molto simile all'analisi SWOT, ma mentre quest'ultima propone un'analisi dei fattori classificati in base alla provenienza, lungo la direttrice "esterno-interno", la prima offre una prospettiva temporale dell'attività. L'analisi SIPO invita quindi all'utilizzo di uno sguardo retrospettivo, volto al passato, a ciò che si è compiuto e uno progettuale, volto al futuro in ottica di miglioramento.

Per l'analisi SIPO, i successi rappresentano fattori positivi quali soddisfazioni, obiettivi raggiunti e punti di forza, mentre gli insuccessi sono individuabili in tutte le difficoltà, frustrazioni e preoccupazioni che hanno caratterizzato l'attività; in una prospettiva futura, le possibilità sono identificabili nell'insieme delle opportunità, delle idee, delle aspirazioni o delle capacità non ancora sfruttate e gli ostacoli rappresentano invece tutte le condizioni sfavorevoli e le angosce presenti e che potrebbero influire nel futuro dell'attività.

Per un utilizzo efficace della griglia di analisi è consigliato procedere alla compilazione dei quattro quadranti secondo un ordine ben preciso.

Si suggerisce infatti di iniziare la redazione prendendo in considerazione dapprima i successi, successivamente gli insuccessi, in un secondo momento le possibilità e infine gli ostacoli.

L'ordine di compilazione della tabella è facilmente memorizzabile poiché è lo stesso riportato nell'acronimo che dà il nome alla metodologia di analisi "SIPO", ovvero successi, insuccessi, possibilità e ostacoli.

Tabella 2: Analisi SIPO

	FATTORI POSITIVI	FATTORI NEGATIVI
SGUARDO RETROSPETTIVO	SUCCESSI	INSUCCESSI
SGUARDO PROGETTUALE	POSSIBILITÀ	OSTACOLI

In questo studio di caso si è scelto di integrare la dimensione temporale proposta dall'analisi SIPO e quella più prettamente legata alla provenienza delle variabili, esplorata dall'analisi SWOT; in questo modo si è potuto evidenziare al meglio quali sono i fattori che determinano se e in che modo un'uscita di campo risulta motivante o meno per l'apprendimento della geografia.

[Check – list e decalogo per progettazione uscita di campo motivante](#)

Nel capitolo terzo, riguardante il quadro teorico in chiave psico – pedagogica è stata affrontata la tematica relativa alla motivazione all'apprendimento e al coinvolgimento dell'aspetto emotivo nella realizzazione di un apprendimento efficace da parte degli alunni.

Si è visto come per garantire un aumento della motivazione all'apprendimento nello studente, egli debba necessariamente vivere una condizione in cui si sente accettato, competente e autonomo (Moè A. , 2019) (Moè A. , 2020) e debba quindi vivere in un ambiente che risulti supportivo (caring) nei suoi confronti e non lo porti a sperimentare frustrazione o scoraggiamento. Si è visto inoltre come la motivazione si possa innescare tramite un "contagio emozionale" da parte dell'insegnante.

Questi, percependosi accettato, competente e autonomo, può riuscire infatti ad innescare un meccanismo virtuoso per il quale anche i suoi alunni/studenti possono arrivare a sentirsi accettati, competenti e autonomi, sviluppando motivazione all'apprendimento.

Ciò che ogni insegnante dovrebbe chiedersi, quindi, è innanzitutto “in che modo io, come docente, posso promuovere un ambiente supportivo?”.

Moè suggerisce in primis di lavorare su sé stessi e sui propri bisogni di accettazione, competenza e autonomia, convincendosi, a partire dalla teoria incrementale, che “bravi si diventa e non si nasce” e che c'è sempre una possibilità di miglioramento per tutti; suggerisce poi di sentirsi auto – efficaci, incoraggiandosi ad affrontare i compiti senza procrastinare, suddividendo gli adempimenti in sotto – obiettivi di facile raggiungimento, anticipando possibili strategie e gestendo l'ansia.

Infine, Moé consiglia di sentirsi auto – determinati valorizzando le proprie emozioni e il proprio modo di fare, dandosi tempo per non percepire pressione, trovando senso in ciò che si fa, sviluppando un linguaggio interiore incoraggiante e scegliendo compiti di adeguata difficoltà che possano essere svolti personalizzandone le strategie.

Per aiutare gli insegnanti in questa prima fase di lavoro su di sé, Moè propone una check – list a cui fare riferimento; questo strumento può rivelarsi somministrabile anche agli alunni (in base all'età) in vista di un'attività o di un compito. (Tabella 3)

A questo punto, dopo aver lavorato su di sé ed essersi motivato, per l'insegnante sarà più semplice provare a motivare i propri alunni/studenti; egli, quindi, potrà iniziare a pensare a come progettare e creare un ambiente di apprendimento supportivo attraverso lo stile di insegnamento e l'elaborazione di compiti e attività (ad esempio l'uscita di campo) realmente motivanti per gli studenti.

L'insegnante dovrà ragionare poi su come verificare se realmente è riuscito/a a mettere in atto uno stile motivante e se le attività e i compiti proposti o da proporre, risultano realmente motivanti o rischiano di creare frustrazione e scoraggiamento negli studenti.

Tabella 3: Check - list Moè

DIMENSIONI	Sì	NO
Ti senti capace di affrontare quel compito e pensi di riuscire?		
Hai chiaro in mente come fare (strategie , pianificazione...)?		
Sapresti elencare almeno due motivi personali per fare e se possibile tre motivi personali per non evitare ?		
Pensi che in quell'ambito si possa migliorare ?		
Anticipi o provi emozioni piacevoli ?		
Hai già pronti piani d'attacco per gestire eventuali distrazioni ?		
Sai come reagire e gestire le emozioni in caso di difficoltà?		
I tuoi obiettivi sono realistici e di difficoltà adeguata?		
Puoi gestire il compito e hai spazi di discrezionalità adeguati?		
L'ambiente sociale ti è supportivo ?		

A tal proposito, prendendo spunto dal documento di Moè “Lo stile d’insegnamento motivante”, ho elaborato una check – list che possa riassumere tutti gli aspetti sopraccitati (Tabella 4).

Tabella 4: Check - list su ispirazione Moè

	PER MOTIVARE	Sì	NO
Proporre richieste chiare	Ho esplicitato chiaramente COSA deve fare lo studente e COME svolgere il compito?		
	Ho suddiviso il compito in PASSAGGI concatenati?		
	Ho indicato possibili STRATEGIE e TECNICHE che lo studente può utilizzare per affrontare il compito?		
Promuovere auto-efficacia (percezione di riuscire)	Ho INCORAGGIATO gli studenti ad affrontare il compito e a riuscirci: non procrastinare, non evitare?		
	Ho suddiviso (o aiutato a suddividere) eventualmente in SOTTO-OBIETTIVI facilmente raggiungibili?		

espressa prima di affrontare il compito)	Ho ANTICIPATO possibili strategie o mostrato esempi di altri che sono riusciti ad affrontare il compito?		
	Ho incoraggiato dicendo “ce la farai” e ho incoraggiato gli studenti a dirsi “ce la farò”? (no pensieri del tipo “adesso sbaglio”)		
	Ho aiutato a GESTIRE L’ANSIA, facendo leva su EMOZIONI anticipate quali la soddisfazione per la riuscita?		
Convinzione incrementale (tutti possono migliorare)	Ho EVITATO I NON? (non sai fare, non ti viene, non sei fatto per...)		
	Ho RIDOTTO IL GIUDIZIO e preferito un focus sul PERCORSO, anziché sui risultati?		
	Ho attribuito eventuali INSUCCESSI all’impegno inadeguato o a FATTORI CONTINGENTI e non alla mancanza stabile di abilità?		
	Ho sottolineato l’importanza di affrontare il compito per il PIACERE di sfidare le proprie abilità e non per dimostrarsi capaci?		
	Ho ridotto il confronto sociale e incoraggiato a CONFRONTARSI CON SE stessi nel tempo?		
	Ho sviluppato negli studenti la convinzione che con l’esercizio e l’adozione di strategie adeguate È SEMPRE POSSIBILE MIGLIORARE?		
Promuovere auto-determinazione	PERSONALIZZAZIONE - Ho assunto la prospettiva dell’altro? L’ho ascoltato? Ho verificato e valorizzato modi diversi di vedere le cose e preferenze?		
	REGOLAZIONE EMOTIVA- Ho consentito di esprimere le emozioni?		
	COMPETENZA - Ho proposto attività fattibili e ho accompagnato a svilupparle in modo autonomo?		
	SIGNIFICATO - Ho spiegato le ragioni per fare?		
	LINGUAGGIO MOTIVANTE - Ho preferito un linguaggio informativo, non controllante? (“sei a buon punto”, “stai migliorando”)		
	AUTOREGOLAZIONE - Ho rispettato i tempi senza mettere fretta?		

Da questa check – list generale, comprendente tutti gli aspetti che un docente dovrebbe considerare per promuovere la motivazione all’apprendimento negli alunni, ho estrapolato gli indicatori a mio avviso utili nell’analisi dei lavori dei gruppi di studenti e assieme alle variabili delle analisi SWOT e SIPO, ai fattori chiave devono essere considerati nella pianificazione di un’attività sul campo suggeriti da Kent, Gilbertson e

Hunt e ad altre considerazioni emerse dalla letteratura ho stilato un decalogo indicativo per la progettazione dell'uscita di campo motivante.

**Decalogo per la progettazione
di un'uscita di campo motivante in ambito geografico**

1. Proporre richieste chiare.
2. Suddividere l'uscita in fasi, curando i momenti che precedono e succedono l'uscita di campo vera e propria.
3. Promuovere autoefficacia attraverso sotto – obiettivi facilmente raggiungibili e l'anticipazione di possibili strategie per affrontare il compito o l'attività.
4. Promuovere la convinzione incrementale, ovvero che tutti possiamo migliorare, sottolineando l'importanza del piacere di sfidare se stessi e le proprie possibilità.
5. Promuovere autodeterminazione attraverso la proposta di sfide e attività che rispettino il livello di sviluppo cognitivo e le capacità degli alunni, risultando così fattibili e realizzabili in modo autonomo.
6. Utilizzare un approccio centrato sullo studente, in cui il docente svolge il ruolo di facilitatore degli apprendimenti.
7. Proporre attività e missioni legate alla realtà e al territorio dell'uscita di campo, che portino lo studente alla conoscenza del "locale" in un'ottica di transcalarità.
8. Proporre attività e missioni basate sul problem solving, ovvero che inducano gli alunni a interrogarsi e a trovare soluzioni.
9. Utilizzare un linguaggio coinvolgente e che stimoli la curiosità degli alunni.
10. Utilizzare (in modo logico) strumenti in grado di appassionare e incuriosire gli alunni, come ad esempio uno sfondo e/o un personaggio che li accompagni durante tutte le fasi dell'uscita.

A fronte del decalogo sopraccitato, ho creato una check – list per l’analisi degli elaborati (Tabella 5).

Tabella 5: Check - list per analisi lavori

Progetto “...”				
AREA	EVIDENZA		SI	NO
Proporre richieste chiare	È esplicitato chiaramente COSA deve fare lo studente e COME svolgere il compito?			
	Il compito è suddiviso in PASSAGGI concatenati?			
	Sono indicate possibili STRATEGIE e TECNICHE che lo studente può utilizzare per affrontare il compito?			
Promuovere auto-efficacia <small>(percezione di riuscire espressa prima di affrontare il compito)</small>	È stato suddiviso (o aiutato a suddividere) eventualmente in SOTTO-OBIETTIVI facilmente raggiungibili?			
	Sono state ANTICIPATE possibili strategie o mostrato esempi di altri che sono riusciti ad affrontare il compito?			
Convinzione incrementale <small>(si può migliorare)</small>	È stata sottolineata l’importanza di affrontare il compito per il PIACERE di sfidare le proprie abilità e non per dimostrarsi capaci?			
Promuovere auto-determinazione	Sono state proposte attività FATTIBILI E REALIZZABILI in modo autonomo? (Tener conto delle tappe di sviluppo cognitivo e delle capacità dei destinatari)			
	È stato utilizzato un approccio centrato sullo studente?			
	Il compito è legato alla realtà?			
	Il compito induce lo studente a interrogarsi e a trovare soluzioni? (problem solving)			
	È stato usato un LINGUAGGIO motivante e coinvolgente?			
	Sono stati utilizzati STRUMENTI in grado di appassionare gli alunni? (sfondo motivante, personaggi motivanti, ...)			
	Gli strumenti motivanti sono stati utilizzati in modo logico e appropriato?			
Sguardo retrospettivo	Successi			
	Insuccessi			
Sguardo progettuale	Possibilità			
	Ostacoli			
Fattori interni	Strengths			

	Weakness	
Fattori esterni	Opportunities	
	Threats	

Interviste a sondaggio

La metodologia dello studio di caso dispone dell'intervista come strumento di indagine privilegiato in grado esplorare gli eventi tramite la soggettività degli attori coinvolti nell'unità di analisi; le interviste quindi si configurano a tutti gli effetti come prove organizzate secondo domande strutturate che inducono a risposte che verranno poi analizzate e integrate con informazioni derivanti da fonti di diversa tipologia.

Purtroppo, nel presente studio di caso non è stato possibile realizzare interviste per cause di forza maggiore.

Time line con fasi di lavoro

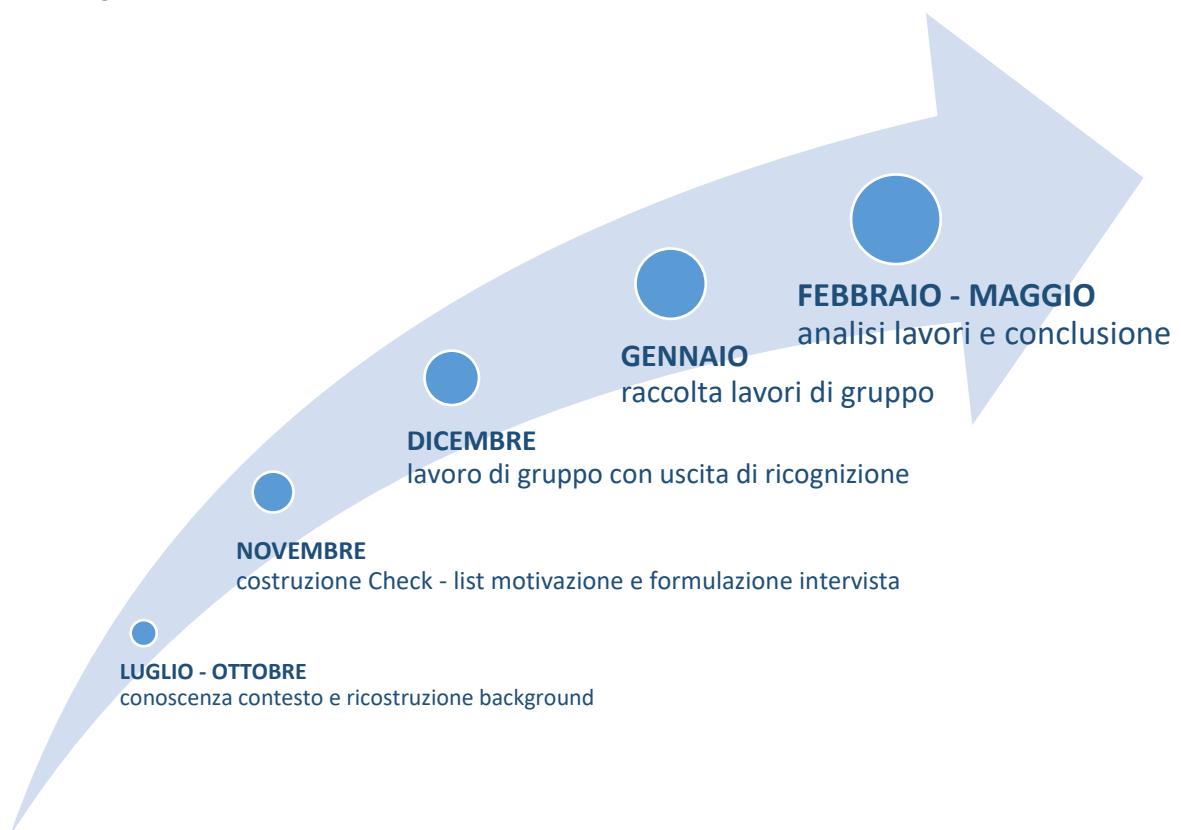
Il presente studio di caso si è svolto in un arco temporale di circa dieci mesi ed è stato suddiviso principalmente in due fasi (Figura 15). Durante la prima fase vi è stata la conoscenza del contesto e la ricostruzione del background in riferimento al tema scelto attraverso la raccolta dei risultati di ricerche già effettuate sull'argomento "fieldwork" e in particolare "fieldwork nell'ambito della geografia". Questa fase ha impegnato i mesi estivi del 2021 e mi ha permesso di creare una cornice di inoltre di conoscere l'equipe del progetto "Missioni esplorative didattiche per la valorizzazione e la scoperta del Parco del Piano di Magadino", attraverso una riunione d'equipe online. Dopo aver conosciuto il contesto, gli attori esterni coinvolti e aver approfondito il tema dello studio di caso, grazie alla professoressa Lorena Rocca, ho potuto seguire a distanza il percorso di lavoro degli studenti della scuola universitaria professionale del Canton Ticino; durante il corso, gli studenti hanno a loro volta conosciuto il progetto in corso sul Parco del Piano, zona a loro ben nota, si sono focalizzati sugli strumenti didattici delle missioni geografiche e dell'uscita di campo. Per l'occasione, a novembre, ho elaborato per loro una check list sulla motivazione all'apprendimento e a dicembre ho preparato la traccia per un'intervista a sondaggio, volta ad indagare il legame tra uscita di campo e motivazione all'apprendimento; per motivi logistici e legati all'emergenza sanitaria ancora in atto,

l'intervista è stata proposta a distanza ma purtroppo non è stata completata da nessuno studente.

Gli studenti hanno poi effettuato un sopralluogo nella zona del Parco del Piano di Magadino, zona in cui ambientare l'uscita sul campo; l'uscita "di perlustrazione" è stata utile poi per la progettazione e la pianificazione una potenziale futura uscita di campo in maniera realistica. Gli studenti, infatti, avevano ricevuto da parte della docente il compito di progettare un'uscita di campo nella zona del Parco del Piano di Magadino, destinata agli alunni della scuola dell'infanzia; la progettazione dell'uscita doveva essere svolta in gruppi di lavoro, doveva risultare motivante e tener conto di tutti gli aspetti utili a una progettazione accurata e puntuale (caratteristiche degli studenti, caratteristiche del territorio, vincoli, possibilità, ...).

A gennaio ho quindi potuto raccogliere i lavori dei vari gruppi sulla progettazione dell'uscita di campo nel Parco del Piano di Magadino e nei tre mesi successivi ho proceduto alla realizzazione di una check-list per l'analisi e all'analisi vera e propria dei lavori e alla stesura delle conclusioni.

Figura 15: Time - line



Vincoli e opportunità dello studio di caso. Analisi SWOT e SIPO

Prima di procedere allo svolgimento vero e proprio allo studio di caso ho effettuato un bilancio delle risorse e dei vincoli, in modo tale da poter avere una visione più definita del percorso da intraprendere e in modo tale da poter prevedere il più possibile gli imprevisti e poter arginare gli ostacoli che avrei incontrato lungo il percorso.

Ho utilizzato quindi l'analisi SWOT per analizzare i fattori positivi e negativi, interni ed esterni allo studio di caso (Figura 16) e l'analisi SIPO per individuare i fattori positivi e negativi in ottica retrospettiva e progettuale (Figura 17). Riporto qui di seguito le due tabelle relative all'analisi SWOT e all'analisi SIPO dello studio di caso, complete di analisi dei fattori.

Figura 16: Analisi SWOT - studio di caso

	FATTORI POSITIVI	FATTORI NEGATIVI
FATTORI INTERNI	<p>STRENGTHS</p> <p>Studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivazione personale - Interesse e conoscenza dell'argomento - Problem solving <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> - coinvolgimento diretto della docente relatrice nel progetto del "Parco del Piano di Magadino" - possibilità di seguire il lavoro di docenti in formazione <p>Studio di caso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilità dei risultati che potrebbero emergere - Ambito di ricerca utile per il mio futuro di insegnante 	<p>WEAKNESSES</p> <p>Studente</p> <ul style="list-style-type: none"> -Distanza fisica dal contesto dello studio di caso <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> -Impossibilità di confrontarmi di persona con gli attori coinvolti - Impossibilità di confrontarmi di persona con la docente di riferimento <p>Studio di caso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arco temporale ristretto per la realizzazione dello studio di caso, vincolato dalla durata del corso
FATTORI ESTERNI	<p>OPPORTUNITIES</p> <p>Soggetti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibile collegamento con Enti esterni e progetti rilevanti già avviati 	<p>THREATS</p> <p>Contesti</p> <ul style="list-style-type: none"> -Periodo sfavorevole per la realizzazione di uscite sul campo, causa emergenza sanitaria

Figura 17: Analisi SIPO - studio di caso

	FATTORI POSITIVI	FATTORI NEGATIVI
SGUARDO RETROSPETTIVO	<p>SUCCESSI</p> <p>Studiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse per l'argomento - Problem solving - Flessibilità <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente di riferimento motivante - Docente di riferimento disponibile <p>Studio di caso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Scelta di un argomento accattivante 	<p>INSUCCESSI</p> <p>Studiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza limitata del territorio oggetto di analisi di caso <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza limitata dei soggetti coinvolti e impossibilità di incontrarli di persona <p>Studio di caso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza limitata del territorio oggetto di analisi di caso
SGUARDO PROGETTUALE	<p>POSSIBILITÀ</p> <p>Studiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilità implementare lo studio di caso con le conoscenze ed esperienze personalmente acquisite circa l'argomento trattato <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilità di coinvolgere enti e attori del territorio <p>Studio di caso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilità di ampliare lo studio di caso con ulteriori ricerche 	<p>OSTACOLI</p> <p>Studiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imprevisti legati alla pianificazione delle tempistiche - Possibile demotivazione <p>Soggetti coinvolti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imprevisti legati all'andamento del corso universitario <p>Studio di caso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imprevisti legati alle condizioni metereologiche non prevedibili - Imprevisti legati alla gestione del Parco

Analisi dei dati

Da letteratura

Partendo dalle evidenze della letteratura sui metodi attivi, sull'Outdoor Learning e sull'apprendimento efficace e le emozioni positive, è stato creato il background del presente caso di studio. Il background riporta i vari approfondimenti e ricerche

effettuate sul tema specifico del lavoro di campo e sull'uscita di campo, talvolta in ambito geografico.

J. Greene ha studiato l'impatto che l'uscita sul campo ha sugli studenti e ha evidenziato come questi trattengono informazioni specifiche anche a distanza di alcuni mesi, a riprova del fatto che si sia verificato un vero e proprio apprendimento; ha notato poi come questo apprendimento si verifichi in particolare negli studenti svantaggiati e provenienti da zone rurali e come la maggior parte degli studenti dimostri dopo l'uscita sul campo, una propensione a frequentare nuovamente i luoghi in cui è stato.

Ian C. Fuller ha elaborato una riflessione personale sulla progettazione di escursioni geografiche, di uscite sul campo, in Nuova Zelanda, Spagna e Gran Bretagna, nell'arco di 14 anni.

Fuller è arrivato alla conclusione che portare gli studenti in grandi spazi aperti può fornire moltissimi spunti geografici e aiuta a sviluppare competenze tecniche e di vita, divertendosi. Ritorna quindi in questo frangente l'attenzione sul ruolo delle emozioni positive nelle esperienze di apprendimento. Ciò che Fuller sottolinea maggiormente, però, è la necessità di un'accurata e precisa pianificazione e progettazione dell'uscita, per garantire agli studenti la possibilità di un reale apprendimento. Fuller conclude affermando che le attività Outdoor, in quelli che definisce "luoghi alti", sono da considerarsi parte integrante e addirittura centrale della disciplina geografica e ne costituiscono il "battito cardiaco stesso" (Fuller, 2012).

Nundy effettua una sintesi di alcune ricerche sul fieldwork ed evidenzia tre principali benefici derivanti da questo strumento; il fieldwork avrebbe un impatto positivo sulla memoria a lungo termine, conclusione alla quale era arrivato anche Greene, porterebbe a benefici affettivi, riguardanti la sfera sociale e personale e consoliderebbe il legame tra sfera affettiva e cognitiva, conclusione a cui era arrivato anche Fuller.

Kent, Gilbertson e Hunt, nel loro lavoro sostengono la fondamentale importanza del lavoro di pianificazione per la realizzazione di un'uscita sul campo. Affermano la necessità di prevedere fasi di briefing e di debriefing da effettuare prima e dopo l'uscita vera e propria e propongono una lista di buone pratiche utili a pianificazione e alla

progettazione dell'uscita stessa. Gli autori affermano che il lavoro sul campo dovrebbe essere progettato tenendo conto delle modalità di accesso al territorio, ma soprattutto del livello di sviluppo cognitivo degli studenti e alle loro capacità; non dovrebbe risultare troppo difficile, per evitare di minare la percezione di autoefficacia e quindi abbassare la motivazione degli studenti. L'uscita sul campo inoltre dovrebbe essere progettata in modo tale da integrare gli altri metodi di insegnamento e dovrebbe garantire l'uso sicuro, efficace e sostenibile del terreno.

Gli autori elencano poi una serie di obiettivi specifici e di competenze trasversali raggiungibili attraverso il fieldwork nell'insegnamento della geografia; accanto ad una preparazione specifica propria della disciplina e al rispetto per l'ambiente, essi affiancano obiettivi riguardanti l'autonomia, il collegamento al contesto reale, la capacità di esplorare, osservare e risolvere problemi ponendosi domande, la stimolazione del pensiero indipendente e delle capacità di lavoro di gruppo e la motivazione e l'aumento dell'entusiasmo per lo studio.

Kent, Gilbertson e Hunt sottolineano l'importanza del coinvolgimento e della motivazione degli studenti e sostengono quindi un approccio basato sullo studente, nel quale il docente assume il ruolo di facilitatore. In conclusione affermano che il lavoro sul campo è vitale per l'insegnamento della geografia.

A conclusione del ventaglio di ricerche sul fieldwork riportato nel background vi è Boyle, che sostiene il profondo legame tra emozione e cognizione, affermando che esperienze che suscitano emozioni positive portano ad approcci profondi e di conseguenza a migliori risultati nell'apprendimento. Egli afferma quindi che il lavoro sul campo nell'ambito della geografia e delle scienze affini, favorisce l'apprendimento efficace, indipendentemente dall'età, dal sesso o dall'estrazione sociale degli studenti in questione.

In sintesi dalla letteratura è emerso che il fieldwork e l'uscita di campo sono strumenti essenziali nell'insegnamento della geografia e che, suscitando nella maggior parte degli studenti emozioni positive, favoriscono approcci profondi alle esperienze, motivazione e apprendimento efficace. Questo avviene però a fronte di una progettazione e pianificazione, da parte del docente, che deve tener conto delle

peculiarità dello studente (grado di sviluppo cognitivo, livello di conoscenza, capacità, ...) e assumere il ruolo di facilitatore; deve proporre esperienze in cui lo studente possa sviluppare autonomia, possa creare collegamenti con il mondo reale, esplorare ponendosi domande e cercando soluzioni ai problemi e possa imparare a collaborare.

La motivazione all'apprendimento della geografia tramite il fieldwork è quindi subordinata ad una progettazione puntuale tramite un approccio centrato sullo studente, che favorisce esperienze in grado di suscitare emozioni positive.

Dall'esperienza

Alla luce delle considerazioni effettuate a partire dalla letteratura e dalle evidenze emerse dal background, di seguito viene riportata l'analisi degli elaborati effettuata attraverso la compilazione della check – list creata ad hoc per lo studio di caso che comprende l'analisi SWOT, l'analisi SIPO, aspetti legati all'approccio supportivo e evidenze emerse dal background.

Risulta necessario sottolineare che l'analisi volta a comprendere secondo quali modalità un'uscita di campo può risultare motivante o meno, viene effettuata in questo caso basandosi solamente sull'elaborato scritto, senza poter tener conto degli altri fattori che caratterizzano invece una qualsiasi occasione di insegnamento – apprendimento. La presentazione e somministrazione delle varie attività agli alunni, infatti, prevede necessariamente la presenza e la mediazione dell'insegnante, soprattutto se gli alunni hanno un'età per la quale vi è un'autonomia più limitata (scuola dell'infanzia); attraverso il suo stile supportivo, infatti, l'insegnante potrà favorire l'aumento della motivazione all'apprendimento, in questo caso della geografia.

Primo gruppo

Il primo elaborato si intitola “Parco del Piano” (Figura 18) e riporta le varie fasi di lavoro intraprese: ideazione ed elaborazione di uno sfondo motivazionale, elaborazione e progettazione delle missioni (prima dell'uscita sul campo), svolgimento delle missioni e delle attività in loco sul Parco del Piano e infine la rielaborazione e la riflessione su missioni e attività nel post-uscita di campo. È riportata in copertina anche l'immagine del Parco del Piano di Magadino, utile per contestualizzare il lavoro (Figura 19).



Figura 18: copertina elaborato 1



Figura 19: slide 2 lavoro Parco del Piano

Lo svolgimento e l'articolazione delle varie fasi di lavoro sono espressi in modo chiaro e facendo attenzione al coinvolgimento degli studenti (Figura 20) attraverso la presenza di uno sfondo motivazionale (Figura 21); allo stesso tempo è trattato con molto interesse anche l'aspetto riguardante le norme di comportamento (Figura 23) da far rispettare durante l'uscita affinché questa si svolga in sicurezza.


Lancio sfondo motivazionale



- Arrivo di una lettera da un personaggio
 - Non si conosce il nome o chi si (neanche le docenti lo sanno)
- Invito a visitare la sua casa = Parco del Piano
- Questa casa ha regole speciali
- Paragone con le regole da rispettare in luoghi esterni al nostro (es. casa di altri)

Figura 20: Lancio sfondo motivazionale (1)

Lancio sfondo motivazionale: lettera



Ehilà! Chi c'è di qua?
 Non so chi siete voi ma conoscermi vorrei
 Il vostro parco ho scoperto e ho pensato che vi piaccia giocare all'aperto
 Casa mia è un parco ma non c'è il bilzo balzo
 È un parco speciale, Parco del Piano si fa chiamare
 È un luogo tutto da esplorare con delle regole da rispettare
 Voi lo conoscete? Venitemi pure a trovare!
 Io sto qui nascosto a controllare che tutti lascino la mia casa a posto
 Potete anche provare a cercarmi...chi lo sa? Magari qualcuno mi troverà!
 Fatemi sapere se la lettera avete trovata e se il Parco del Piano avete scovato.
 Spero che amici potremo diventare e un caro saluto inizio a mandare!

Figura 21: Lancio sfondo motivazionale (2)

Le attività proposte per il momento precedente l'uscita di campo prevedono l'indagine sulle preconoscenze degli alunni e il collegamento di ciò che verrà esperito, con il contesto reale (Figura 23).

Attraverso le missioni 1, 2 e 3, prima dell'uscita, verranno preparati a ciò che potranno incontrare durante l'uscita (Figura 23 e 24) e vengono invitati a porsi domande e a formulare ipotesi sulla realtà. Vengono riportati anche tutti i materiali necessari allo svolgimento dell'attività interdisciplinare.

Attività prima dell'uscita sul campo

ATTIVITÀ 1

- Conversazione con i bambini sulla lettera
 - Ipotesi dei bambini sulle regole da attuare nel Parco del Piano
- Similitudini con contesto reale: es. «a casa degli altri possiamo prendere cose? Possiamo lasciare i rifiuti a terra?» ecc.



Figura 22: Attività prima dell'uscita sul campo

Attività prima dell'uscita sul campo

MISSIONE 1: COSE DA FARE/NON FARE AL PARCO

- Conversazione sulle regole e comportamenti da mettere in atto nel Parco del Piano
- Disegno di cartelli segnaletici che regolamentano i comportamenti

CREAZIONE DELL'ANGOLO IN CUI METTERE TUTTE LE ATTIVITÀ FATTE

- Inserire le lettere ricevute
- Inserire i cartelli segnaletici creati



Figura 23: cose da fare/non fare al Parco – missione 1

Attività prima dell'uscita sul campo

MISSIONE 2: COLLAGE DI IMMAGINI ELEMENTI PARCO DEL PIANO

Materiali: riviste geografiche (es. National Geographic), cartellone enorme con confini del Parco

- Ritagliare dalle riviste elementi che potremmo incontrare nel Parco del Piano e farli incollare sul cartellone

→ Attività interdisciplinare: matematica → costruzione gigantografia Piano (2D)

MISSIONE 3: COLORI DEL PARCO

- Pensare ai colori che si possono trovare nel Parco

1° momento:

- Raccogliere oggetti in sezione del colore corrispondente (a quello che pensiamo di trovare nel Parco)

2° momento:

- Utilizzo dei pastelli con il colore corrispondente

→ Attività interdisciplinare: arte → strumento grafico

Figura 24: Attività prima dell'uscita sul campo – missioni 2 e 3

Attività prima dell'uscita sul campo

ATTIVITÀ 2: CONVERSAZIONE PLASTICO DEL PARCO

- Dal personaggio arriva una lettera con foto panoramica del Parco (vista dall'alto)
- 1. Conversazione su elementi naturali: FAUNA (acqua, alberi, foglie, ecc.)
- 2. Conversazione su una possibile rappresentazione (come farli?)

ATTIVITÀ 2A: CREAZIONE DEL PLASTICO

- Nuova lettera dal personaggio di sezione: paragone della sua casa a un museo
- Introduzione delle regole da rispettare in un contesto diverso dal nostro (luogo protetto)
- 2° momento: il personaggio manda un invito a visitare la sua casa

Figura 25: attività prima dell'uscita sul campo - attività 2 e 2°

Nella fase di progettazione dell'uscita di campo vera e propria sono stati considerati anche i momenti "liberi" da attività strutturate, durante i quali si manifestano solitamente i bisogni fisiologici da parte degli alunni, di cui è fondamentale tener conto (Figura 26).

Uscita – mattino

MATTINO

- Fermarsi altezza stagno per effettuare attività di disegno (traversa della pepa) (prima con il dito e poi carta e matita e possono disegnarlo)
- Fotografie della docente, anche alla torretta di osservazione per indicare la differenza tra il bosco e il punto in cui è vietato l'accesso

MISSIONE 4:

- Ripresa attività colori presenti nel Parco del Piano
- Compito specifico: ogni bambino osserva un colore (pastello in mano come oggetto per la missione)
- Chiama la docente per far scattare la fotografia dell'elemento vicino al pastello (es. verde = foglia)

Figura 26: uscita - missione 4

Uscita – mattino

MISSIONE 5: FROTTAGE IN NATURA

- Ricalco di un elemento a scelta che trovato nella zona della torretta di osservazione
- Dare ai bambini un'alternativa al fatto che non possono raccogliere gli elementi (portano in sezione qualcosa che hanno scoperto nel Parco senza portarlo fisicamente l'oggetto)

Attività interdisciplinare: arte (strumento grafico pastello, tecnica del frottage)

PRANZO

- Pranzo al parco giochi del Parco del Piano (vicino all'entrata, zona debarcadere Magadino)
- Necessità di uno spazio delimitato
- Necessità di avere i bagni

Figura 27: uscita sul campo (mattino) – missione 5

Uscita – pomeriggio

MISSIONE 6: IPOTIZZARE CARTELLI

- Fermarsi davanti ai cartelli e ipotizzare che cosa significano (decodifica immagini)

Stimolazione del pensiero deduttivo

ATTIVITÀ 3: CARTE SENSORIALI

- Ogni bambino pesca una carta → missione individuale sulla ricerca, frottage/fotografia dell'elemento trovato nel Parco del Piano che presenta la caratteristica (es. soffice/duro/...)



Figura 28: uscita sul campo (pomeriggio) – missione 6

Nella strutturazione dell'uscita di campo il gruppo ha fatto molta attenzione sia al momento che precede l'uscita (Figura 23, 24 e 25), sia al momento successivo (Figura 29 e 30), durante i quali si introducono e successivamente si consolidano gli apprendimenti.

I vari momenti sono stati scanditi al meglio, prevedendo per ognuno una attività e una o due missioni ed esplicitandone le fasi di svolgimento e i materiali necessari.

Attività dopo l'uscita sul campo

ATTIVITÀ 4: CREAZIONE TAVOLOZZA DEI COLORI

- La docente stampa tutte le foto
- Ripresa attività sui colori
- Necessità di avere più varianti di colori (più sfumature di verde)
- Creazione della nostra tavolozza di colori

Attività interdisciplinare: arte → mescolanze

MISSIONE 7: LA MIA PORTA

- Creazione della porta dell'angolo in sezione
- Portale che ci proietta
- 1° fase: progettualità
- Ogni bambino progetta la porta
- 2° fase: esecuzione
- Progetto condiviso e realizzazione

Figura 29: attività post-uscita pt.1

Attività dopo l'uscita sul campo

MISSIONE 8: LA MIA MAPPA

Materiali: cordicella, puntine

- Con una cordicella segnare sul plastico fatto insieme il percorso eseguito nel Parco del Piano
- Creazione di una mappa dentro al plastico stesso

MISSIONE 9: MASCOTTE

- Ipotizzare chi è il personaggio → disegno dettagliato di come è fatto (individuale)
- La docente trova gli elementi comuni → sceglie il personaggio

2° momento: costruzione del personaggio

- Con disegno/cartapesta/pasta di legno/...

Attività interdisciplinare: arte → costruzione

Figura 30: attività post-uscita pt.2

Viene riportata di seguito l'analisi schematica dell'elaborato "Parco del Piano", eseguita attraverso la compilazione della check – list creata appositamente mediante l'unione di tutti gli aspetti che potrebbero determinare se un'uscita sul campo può essere considerata motivante.

Tabella 6: Check - list analisi "Parco del Piano"

Progetto "Parco del Piano"			
AREA	EVIDENZA	SI	NO
Proporre richieste chiare	È esplicitato chiaramente COSA deve fare lo studente e COME svolgere il compito?	x	
	Il compito è suddiviso in PASSAGGI concatenati?	x	
	Sono indicate possibili STRATEGIE e TECNICHE che lo studente può utilizzare per affrontare il compito?		x
Promuovere auto-efficacia (percezione di riuscire espressa prima di affrontare il compito)	È stato suddiviso (o aiutato a suddividere) eventualmente in SOTTO-OBIETTIVI facilmente raggiungibili?	x	
	Sono state ANTICIPATE possibili strategie o mostrato esempi di altri che sono riusciti ad affrontare il compito?		x
Convinzione incrementale (si può migliorare)	È stata sottolineata l'importanza di affrontare il compito per il PIACERE di sfidare le proprie abilità e non per dimostrarsi capaci?		x
Promuovere auto-determinazione	Sono state proposte attività FATTIBILI E REALIZZABILI in modo autonomo? (Tener conto delle tappe di sviluppo cognitivo e delle capacità dei destinatari)	x	
	È stato utilizzato un approccio centrato sullo studente?	x	
	Il compito è legato alla realtà?		x
	Il compito induce lo studente a interrogarsi e a trovare soluzioni? (problem solving)		x

	È stato usato un LINGUAGGIO motivante e coinvolgente?	x	
	Sono stati utilizzati STRUMENTI in grado di appassionare gli alunni? (sfondo motivante, personaggi motivanti, ...)	x	
	Gli strumenti motivanti sono stati utilizzati in modo logico e appropriato?		x
Sguardo retrospettivo	Successi	<ul style="list-style-type: none"> • Grafica è coerente con la natura outdoor delle attività • Immagine utilizzata è accattivante e riporta al contesto reale • Varie fasi dell'attività sono esplicitate in modo completo e chiaro • è presente uno sfondo motivazionale coinvolgente • vi è un collegamento tra attività e mondo reale • Attività interdisciplinari • Previsione di eventuali ostacoli 	
	Insuccessi	<ul style="list-style-type: none"> • Non esplicitate possibili strategie per affrontare il compito • Non esplicitato se le attività si svolgeranno in gruppo o individualmente • Non sottolineata l'importanza della componente ludico – creativa del compito • Mancanza di situazioni di esplorazione in cui l'alunno sia realmente protagonista • Mancanza di una forte connessione con il contesto reale (le attività potrebbero essere svolte anche in un altro luogo o in classe) • Le attività sono molto statiche, non è presente un momento ludico o di movimento • Manca una conclusione vera e propria delle attività • Il personaggio utilizzato per creare motivazione non viene utilizzato per tutte le fasi dell'uscita sul campo – mancanza di coesione • Non sono esplicitati gli obiettivi che si intendono raggiungere con le varie attività e missioni 	
Sguardo progettuale	Possibilità	<ul style="list-style-type: none"> • Predisporre missioni e attività che tengano conto dell'approccio sensoriale degli alunni • Attività più coinvolgenti e in cui gli alunni siano maggiormente protagonisti • Attività di esplorazione e di ricerca reale, in cui gli alunni scoprono, si interrogano • Attività che prevedano un maggior contatto con il territorio e con la natura • Mantere la presenza del personaggio motivatore per tutta l'uscita sul campo • Attività di gruppo 	
	Ostacoli	<ul style="list-style-type: none"> • L'uscita dal contesto scolastico per una scuola dell'infanzia è sempre un momento molto delicato dal punto di vista organizzativo e gestionale • Possibili inconvenienti sul versante organizzativo 	

Fattori interni	Strengths	<ul style="list-style-type: none"> • Attività e missioni ben concatenate • Sfondo motivazionale • Fasi prima – durante – dopo uscita ben scandite • Flessibilità nella strutturazione delle attività
	Weakness	<ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di coesione • Mancanza di attività che provochino negli alunni l'abitudine a porre domande e identificare problemi • Mancanza di attività che favoriscano l'autonomia • Mancanza di lavori di gruppo
Fattori esterni	Opportunities	<ul style="list-style-type: none"> • Il Parco del Piano di Magadino è un territorio che offre molti spunti per la progettazione e la realizzazione di attività didattiche Outdoor • All'esterno è più semplice organizzare lavori di gruppo • Possibilità di chiedere collaborazioni con enti del territorio
	Threats	<ul style="list-style-type: none"> • Condizioni metereologiche • Entusiasmo, volontà di farsi coinvolgere degli alunni • Presenza di altre persone che possono "distrarre" • Improvvisa impossibilità di partecipare di un accompagnatore

Il lavoro del primo gruppo, quindi risulta ben strutturato, ma carente sul versante della scelta delle attività e delle missioni che risultano nell'insieme molto statiche e riflessive e poco "esplorative", ossia poco centrate sull'autonomia dello studente e sulla possibilità di interrogarsi e risolvere problemi attraverso l'esplorazione diretta. La concatenazione delle attività, poi, attraverso uno sfondo motivazionale dovrebbe accompagnare tutte le fasi dell'uscita sul campo, a partire dalla preparazione fino alla conclusione post – uscita sul campo.

Si potrebbero quindi scegliere missioni e attività che tengano maggiormente in considerazione il protagonismo dell'alunno e il suo approccio alla realtà principalmente sensoriale, proprio dei bambini della scuola dell'infanzia; le attività, quindi, potrebbero essere maggiormente legate al contesto reale in cui ci si trova, potrebbero prevedere esplorazioni che portino gli alunni a interrogarsi e a costruire conoscenza, magari attraverso l'accompagnamento di un personaggio motivatore, per tutta la durata dell'uscita sul campo. Le attività potrebbero tener conto della possibilità di coinvolgere enti e realtà presenti nel territorio e potrebbero altresì tener conto della possibilità di svolgimento delle attività in gruppi, magari per gli alunni più grandi, in quanto i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia prediligono il lavoro individuale.

Secondo gruppo

Il secondo gruppo di studenti ha prodotto l'elaborato dal titolo "Alla scoperta della casa di Patrick: percorso di geografia".

Il gruppo ha scelto l'introduzione di un personaggio chiave, ovvero il folletto Patrick (Figura 31) e la creazione di uno sfondo motivazionale ben articolato e ben collegato alle varie attività (Figura 33), un ottimo strumento per favorire il coinvolgimento degli alunni.

Anche in questo caso gli studenti hanno previsto una fase di "riscaldamento" prima dell'uscita di campo vera e propria che prevede una missione legata al personaggio (Figura 31 e 33).



Figura 31: folletto Patrick

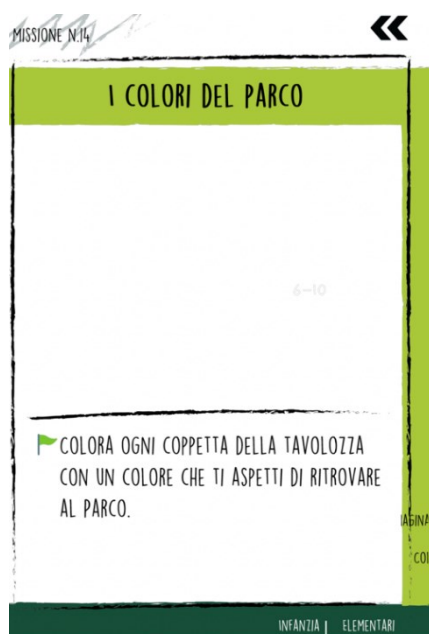


Figura 32: missione di riscaldamento

La missione è ben collegata allo sfondo motivazionale e riporta traguardi di competenza, note didattiche, contesti d'esperienza prioritari e un collegamento di approfondimento e riflessione tra l'uscita di campo e gli obiettivi dell'Agenda 2030⁸ (Figura 34).

⁸ Goal 11: Città e comunità sostenibili, rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili. Goal 12: Consumo e produzione responsabili, garantire modelli di consumo e produzione sostenibile. Goal 15: La vita sulla terra, proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, gestire in modo sostenibile le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e invertire il degrado dei suoli e fermare la perdita di biodiversità.

ALLA SCOPERTA DELLA CASA DI PATRICK – PERCORSO DI GEOGRAFIA:

1

Nel parco del Piano di Magadino, abita un piccolo, anzi piccolissimo folletto di nome Patrick. Questo parco è caratterizzato dalla presenza di molta vegetazione come ad esempio sassi, animali, insetti, fiori, arbusti e alberi, sui quali Patrick vive.

Il folletto ha diverse passioni : ascoltare il canto degli uccellini e osservare il panorama dalla cima degli alberi e mangiare le bacche di ribes e il formaggio di capra e giocare a nascondino.

Ma quello che gli piace fare di più al mondo è dipingere, prendendo spunto dai colori che lo circondano.

Figura 33: sfondo motivazionale

MISSIONE N.14

OBIETTIVI:
IMMAGINARE QUALI ELEMENTI CI SI ASPETTA DI TROVARE NEL CONTESTO DEL PARCO (ES: ALBERI, PANCHINE, SEGNALETICA, ECC.).

NOTE DIDATTICHE:
UN BOSCO OFFRE INFINITE SFUMATURE DI VERDE, MARRONE, GIALLO, GRIGIO IN OGNI STAGIONE. PARTIAMO DALLA RIFLESSIONE SUGLI ELEMENTI DEL PARCO PER ARRICCHIRE LA PADRONANZA DELLE SFUMATURE PRESENTI NELLA REALTÀ. SFIDIAMO I BAMBINI A RACCOLGERE UNA TAVOLEZZA DI VARIANTI DELLO STESSO COLORE.

CONTESTI D'ESPERIENZA PRIORITARI:

- > BISOGNI DEGLI ESSERI VIVENTI E ADATTAMENTO ALL'AMBIENTE
- > LUOGHI, PAESAGGI E TERRITORI
- > TRASFORMAZIONI DI SOCIETÀ E REGIONI
- > CICLICITÀ, RITMI, MUTAZIONI E PERSISTENZE

OBIETTIVI AGENDA 2030:

GOAL 10: RIDURRE LE DISUGUAGLIANZE
GOAL 14: VITA SOTT'ACQUA
GOAL 15: VITA SULLA TERRA

Figura 34: missione 8

Gli obiettivi dell'Agenda 2030 su cui verte la prima missione sono il numero 10: "Ridurre le disuguaglianze", il numero 14: "Vita sott'acqua" e il numero 15: "Vita sulla terra".

Anche il momento dell'uscita vera e propria sul campo è stato collegato allo sfondo motivazionale in maniera molto efficace, attraverso un linguaggio coinvolgente e attraverso l'utilizzo di una filastrocca (Figura 35 e 36).

2 – uscita al piano di magadino

Patrick è veramente molto timido, infatti tutte le attività che gli piace fare, le svolge sempre dalla cima degli alberi del Piano di Magadino; che sono la sua casa.

Nonostante il folletto pitturi da un posto altissimo, gli piace soffermarsi e guardare il suolo e le sue diversità. Molto spesso gli capita anche di trovare le impronte del suo amico Cip, un uccellino molto simpatico e canterino.

I suoi amici dicono sempre che ha una vista da falco perché riesce sempre a vincere a nascondino e a vedere, dalla cima degli alberi, anche il più piccolo dei sassolini.

Grazie al suo sguardo attento, riesce sempre ad accorgersi quando qualcuno entra nel parco e ad andare a nascondersi, per paura di farsi vedere.

Figura 35: collegamento uscita a sfondo motivazionale

Inoltre la missione scelta (Figura 37 e 38) tiene conto del livello di sviluppo cognitivo e delle capacità dei destinatari dell'attività, è direttamente collegata con l'attività e il territorio in cui ci si trova e presuppone la centralità dello studente nel processo di apprendimento, attraverso l'esplorazione e il problem solving.

Vengono riportati inoltre i traguardi, le note didattiche, i contesti d'esperienza prioritari e il collegamento con l'Agenda 2030 (Figura 38).

Filastrocca/frase per entrare nel parco:

Nostro caro follettino
Se ci vedi nel parco entrare
Non ti devi spaventare
Noi vorremmo solo osservare
E un saluto piccolino
Ti vogliamo solo dare

Figura 36: filastrocca motivazionale



Figura 37: missione al Parco (1)

Missione n.2


TRAGUARDI: Riflettere sulle infinite sfumature di colori presenti in natura.	
Note didattiche: Ogni verde è diverso. Approfittiamo di questa missione per farlo sperimentare direttamente ai bambini. Sfidiamo i bambini a raccogliere campioni di sfumature diverse dello stesso colore.	
Contesti d'esperienza prioritari: <ul style="list-style-type: none">> Bisogni degli esseri viventi e adattamento all'ambiente> Luoghi, paesaggi e territori> Identità e senso di appartenenza	Obiettivi agenda 2030:  <ul style="list-style-type: none">Goal 10: Ridurre le disuguaglianzeGoal 12: Consumo e produzione responsabiliGoal 15: Vita sulla Terra

Figura 38: missione al Parco (2)

Gli obiettivi legati all'Agenda 2030 della missione numero 2, pensata per la fase di uscita sul campo, sono: obiettivo 10: "Ridurre le disuguaglianze", obiettivo 12: "Consumo e produzione responsabili" e obiettivo 15: "Vita sulla Terra". Le note didattiche riportano spunti utili al docente per introdurre e guidare le attività, favorendo la riflessione da parte degli alunni.

Il gruppo di lavoro ha scelto, poi, una missione finale, che potrebbe rappresentare il momento di defaticamento post-uscita, anche se non è esplicitato chiaramente il momento in cui dovrebbe essere svolta (Figura 40 e 41). Anche questa missione è stata inserita in modo logico nel percorso didattico, in collegamento con lo sfondo motivante attraverso l'espedito di una lettera inviata ai bambini dal personaggio, il folletto "Patrick" (Figura 39).

Al termine dell'elaborato, poi, il gruppo di lavoro, ha riportato una riflessione utile a guidare il docente nell'attività con gli alunni; in questo modo il docente assume il ruolo di facilitatore, favorisce il coinvolgimento degli alunni e li aiuta a porsi domande e a creare conoscenza.

Lettera da parte del folletto:

Cari amici,

l'altro giorno mentre stavo pitturando sulla cima di una betulla, vi ho visti arrivare e ho sentito la vostra bellissima filastrocca.

Sono molto contento che siate venuti in questo bellissimo parco, spero vi siate divertiti e che vi sia piaciuto il luogo in cui vivo!

Sapete, vi ho seguiti durante le vostre esplorazioni e ho visto che siete stati molto attenti e bravi nell'osservare i diversi colori e suoli del parco. In più ho visto le vostre meravigliose tavolozze piene di tante sfumature proprio come piace a me, complimenti siete stati bravissimi!

Visto che a me piace tanto disegnare, ho pensato di portarvi una sorpresa.

Figura 39: lettera personaggio

MISSIONE N.8

»

UN PARCO SOTTO I PIEDI

DISEGNA INTORNO ALL'IMPRONTA DEL PIEDE I DIVERSI SUOLI CALPESTATI DURANTE L'USCITA DIDATTICA

AMBIENTI

INFANZIA — ELEMENTARI — MEDIE

Figura 40: missione defaticamento (1)

MISSIONE N.8

TRAGUARDI:

REPLICARE I DIVERSI TIPI DI TERRENO INCONTRATI DURANTE L'USCITA, PER RICONOSCERE LE VARIE TIPOLOGIE DI SUOLI E DI SITUAZIONI INCONTRATE ALL'INTERNO DEL PIANO.

NOTE DIDATTICHE:

RICOSTRUIRE QUALI TIPOLOGIE DI FONDI SI SONO CALPESTATI PUÒ PERMETTERE DI RICHIAMARE I VARI AMBIENTI INCONTRATI E DEFINIRE LE RISPETTIVE CARATTERISTICHE.

CONTESTI D'ESPERIENZA PRIORITARI	OGGETTIVI AGENDA 2030
<ul style="list-style-type: none"> ☞ LUOGHI, PAESAGGI E TERRITORI ☞ CONFINI, MIGRAZIONI E SPOSTAMENTI ☞ CICLICITÀ, RITMI, MUTAZIONI E PERSISTENZE 	 <p>GOAL 11: CITTÀ E COMUNITÀ SOSTENIBILI GOAL 12: CONSUMO E PRODUZIONE RESPONSABILI GOAL 15: VITA SULLA TERRA</p>

Figura 41: missione defaticamento (2)

Viene riportata di seguito l'analisi schematica dell'elaborato "Parco del Piano", eseguita attraverso la compilazione della check – list creata appositamente mediante l'unione di tutti gli aspetti che potrebbero determinare se un'uscita sul campo può essere considerata motivante.

Tabella 7: Check - list analisi "Alla scoperta della casa di Patrick: percorso di geografia"

Progetto "Alla scoperta della casa di Patrick: percorso di geografia"			
AREA	EVIDENZA		SI NO
Proporre richieste chiare	È esplicitato chiaramente COSA deve fare lo studente e COME svolgere il compito?		x
	Il compito è suddiviso in PASSAGGI concatenati?		x
	Sono indicate possibili STRATEGIE e TECNICHE che lo studente può utilizzare per affrontare il compito?		x
Promuovere auto-efficacia (percezione di riuscire espressa prima di affrontare il compito)	È stato suddiviso (o aiutato a suddividere) eventualmente in SOTTO-OBIETTIVI facilmente raggiungibili?		x
	Sono state ANTICIPATE possibili strategie o mostrato esempi di altri che sono riusciti ad affrontare il compito?		x
Convinzione incrementale (si può migliorare)	È stata sottolineata l'importanza di affrontare il compito per il PIACERE di sfidare le proprie abilità e non per dimostrarsi capaci?		x
Promuovere auto-determinazione	Sono state proposte attività FATTIBILI E REALIZZABILI in modo autonomo? (Tener conto delle tappe di sviluppo cognitivo e delle capacità dei destinatari)		x
	È stato utilizzato un approccio centrato sullo studente?		x
	Il compito è legato alla realtà?		x
	Il compito induce lo studente a interrogarsi e a trovare soluzioni? (problem solving)		x
	È stato usato un LINGUAGGIO motivante e coinvolgente?		x
	Sono stati utilizzati STRUMENTI in grado di appassionare gli alunni? (sfondo motivante, personaggi motivanti, ...)		x
	Gli strumenti motivanti sono stati utilizzati in modo logico e appropriato?		x
Sguardo retrospettivo	Successi	<ul style="list-style-type: none"> • La strutturazione e la concatenazione delle attività è logica e coerente • Varie fasi dell'attività sono esplicitate in modo completo e chiaro • L'uscita sul campo prevede una fase preparatoria e una post – uscita di defaticamento • è presente uno sfondo motivazionale coinvolgente 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Il personaggio utilizzato per creare motivazione viene utilizzato per tutte le fasi dell'uscita sul campo • vi è un collegamento tra attività e mondo reale • sono stati inseriti i traguardi, gli obiettivi, i contesti d'esperienza prioritari e le note didattiche • è stata inserita una riflessione guida per l'insegnante • le attività sono state pensate in relazione al livello di sviluppo degli alunni • si è tenuto conto dell'importanza della componente ludico – creativa del compito • l'alunno è realmente protagonista • le attività risultano dinamiche e permettono una fase esplorativa da parte dell'alunno • è presente una reale connessione con il contesto e con la natura
	Insuccessi	<ul style="list-style-type: none"> • Non esplicitate possibili strategie per affrontare il compito • Non esplicitato se le attività si svolgeranno in gruppo o individualmente • Non si è tenuto conto dei momenti non strettamente legati alle attività, ma comunque importanti durante un'uscita, ovvero i momenti dedicati ai bisogni fisiologici degli alunni
Sguardo progettuale	Possibilità	<ul style="list-style-type: none"> • Attività di gruppo • Coinvolgimento enti del Parco nell'uscita di campo
	Ostacoli	<ul style="list-style-type: none"> • L'uscita dal contesto scolastico per una scuola dell'infanzia è sempre un momento molto delicato dal punto di vista organizzativo e gestionale • Possibili inconvenienti sul versante organizzativo
Fattori interni	Strengths	<ul style="list-style-type: none"> • Attività e missioni ben concatenate • Sfondo motivazionale coeso • Fasi prima – durante – dopo uscita ben scandite • Flessibilità nella strutturazione delle attività • Attività e missioni che provocano negli alunni l'abitudine a porre domande e identificare problemi • Attività che favoriscono l'autonomia
	Weakness	<ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di lavori di gruppo
Fattori esterni	Opportunities	<ul style="list-style-type: none"> • Il Parco del Piano di Magadino è un territorio che offre molti spunti per la progettazione e la realizzazione di attività didattiche Outdoor • All'esterno è più semplice organizzare lavori di gruppo • Possibilità di chiedere collaborazioni con enti del territorio
	Threats	<ul style="list-style-type: none"> • Condizioni metereologiche • Entusiasmo, volontà di farsi coinvolgere degli alunni • Presenza di altre persone che possono "distrarre" • Improvvisa impossibilità di partecipare di un accompagnatore

Il lavoro del secondo gruppo, quindi risulta ben articolato, chiaro e coeso. Le attività scelte sono state calibrate in base allo sviluppo cognitivo e alle conoscenze degli alunni e puntano a favorire l'autonomia e l'abitudine di interrogarsi e di cercare soluzioni per i problemi tramite l'esplorazione e l'approccio centrato sullo studente; risultano inoltre ben legate alla realtà e al territorio in questione.

Le varie fasi dell'uscita sul campo attività risultano poi ben scandite e sono state previste una fase preparatoria e una fase finale, prima e dopo l'uscita vera e propria.

La scelta di un personaggio che accompagni gli alunni lungo tutte le varie fasi dell'uscita è una ottima opzione per mantenere alto il coinvolgimento a partire dalla fase pre – uscita fino al post – uscita.

Si potrebbero quindi inserire alcune indicazioni riguardanti le possibili modalità e strategie di svolgimento delle attività e di svolgimento delle missioni da parte degli alunni, in modo tale da promuovere autoefficacia nello studente.

Terzo gruppo

Il terzo elaborato porta il titolo "Itinerario Magadino" (Figura 42).



Figura 42: copertina elaborato "Itinerario Magadino"

Questo gruppo ha fin dall'inizio esplicitato la necessità di svolgere un'uscita di campo in sicurezza e ha provveduto alla pianificazione e progettazione di questa, rispettando l'obiettivo preposto. Sono state quindi indicate le varie fasi che i docenti

devono compiere prima dell'uscita vera propria, per assicurarsi che tutto proceda nel migliore dei modi (Figura 43).

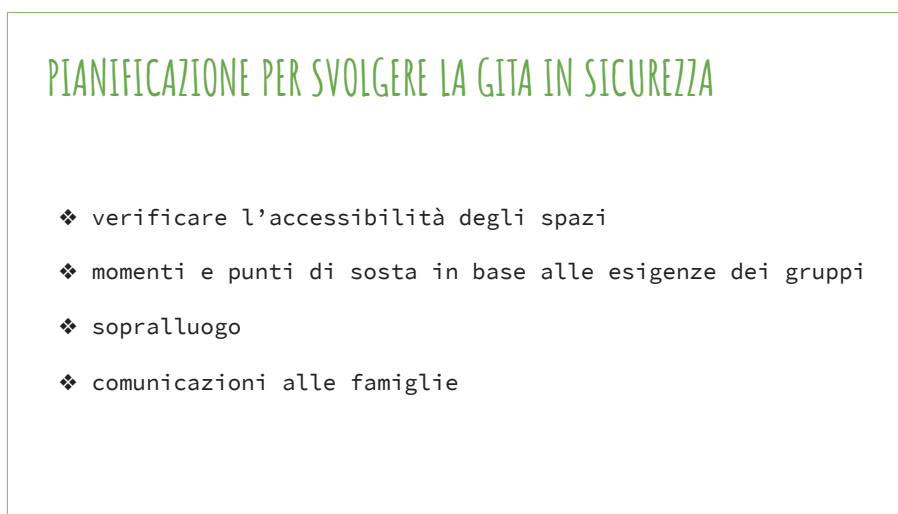


Figura 43: fase preparatoria

Successivamente sono state indicate le varie missioni da svolgere durante le diverse fasi dell'uscita sul campo, riportando però solamente i numeri delle missioni (Figura 44). Non è stato inserito uno sfondo motivante, né un'immagine o un altro strumento che possa in qualche modo coinvolgere gli alunni e prepararli all'esperienza.



Figura 44: missioni di riscaldamento

È stato previsto uno sfondo motivazionale per quanto riguarda le missioni da intraprendere durante l'uscita vera e propria, ma questo non viene poi ripreso alla fine per le missioni di defaticamento, provocando così poca coesione tra le attività pre, durante e post – uscita.

Le missioni e le attività previste durante l'uscita sul campo risultano statiche e forse troppo riflessive per degli alunni della scuola dell'infanzia, senza la presenza di un approccio multisensoriale, tipico di questa fascia d'età.

MISSIONI IN LOCO - CHE NE DICI?, N.13

- Narrazione: Re Ramsar vuole raccogliere un fiore e la Maga Dina spiega le regole del parco
- Missione: i bambini devono leggere i cartelli e interpretarli paragonandoli a quelli fatti nella missione di riscaldamento



Figura 45: Missioni durante l'uscita (1)

MISSIONI IN LOCO - I COLORI DEL PARCO, N.2

- Narrazione: Re Ramsar sta passeggiando ed è incantato da tutti i colori che vede, decide quindi di fare un gioco e comincia a cercare tutte le tonalità dei colori che trova nell'ambiente, giallo, verde, marrone,...
- Missione: i bambini osservano l'ambiente e individuano elementi della natura e i diversi colori

Figura 46: missioni durante l'uscita (2)

MISSIONI IN LOCO - RESTATE IMMOBILI, N. 4

- Narrazione: il Re Ramsar e la Maga Dina arrivano al fiume Ticino e si fermano → osservano e ascoltano cosa li circonda
- Missione: ci fermiamo vicino al fiume Ticino ed osserviamo e ascoltiamo tutto intorno a noi

Figura 47: missioni durante l'uscita (3)

Per quanto riguarda le missioni di defaticamento (Figura 48), come per quelle di riscaldamento, non vengono riportate né la descrizione né le indicazioni per lo svolgimento, né gli obiettivi.

MISSIONI DI DEFATICAMENTO

1. LA MIA PORTA - n.1
1. FOTO COMPOSIZIONE - n.5
1. IL PARCO IN MOSTRA - n.9

Figura 48: missioni di defaticamento

Viene riportata di seguito l'analisi schematica dell'elaborato "Itinerario Magadino", eseguita attraverso la compilazione della check – list creata appositamente mediante l'unione di tutti gli aspetti che potrebbero determinare se un'uscita sul campo può essere considerata motivante.

Tabella 8: Check - list analisi "Itinerario Magadino"

Progetto "Itinerario Magadino"				
AREA	EVIDENZA		SI	NO
Proporre richieste chiare	È esplicitato chiaramente COSA deve fare lo studente e COME svolgere il compito?			x
	Il compito è suddiviso in PASSAGGI concatenati?		x	
	Sono indicate possibili STRATEGIE e TECNICHE che lo studente può utilizzare per affrontare il compito?			x
Promuovere auto-efficacia (percezione di riuscire espressa prima di affrontare il compito)	È stato suddiviso (o aiutato a suddividere) eventualmente in SOTTO-OBIETTIVI facilmente raggiungibili?			x
	Sono state ANTICIPATE possibili strategie o mostrato esempi di altri che sono riusciti ad affrontare il compito?			x
Convinzione incrementale (tutti possono migliorare)	È stata sottolineata l'importanza di affrontare il compito per il PIACERE di sfidare le proprie abilità e non per dimostrarsi capaci?			x
Promuovere auto-determinazione	Sono state proposte attività fattibili e realizzabili in modo autonomo?			x
	È stato usato un linguaggio motivante e coinvolgente, utilizzando strumenti in grado di appassionare gli alunni			x
Sguardo retrospettivo	Successi	<ul style="list-style-type: none"> • La strutturazione e la concatenazione delle attività è logica e coerente • Varie fasi dell'attività sono esplicitate in modo chiaro • L'uscita sul campo prevede una fase preparatoria e una post – uscita di defaticamento • è presente uno sfondo motivazionale coinvolgente • vi è un collegamento tra attività e mondo reale 		
	Insuccessi	<ul style="list-style-type: none"> • Il personaggio scelto per creare motivazione non viene utilizzato per tutte le fasi dell'uscita sul campo, creando così poca coesione tra le attività • Non inseriti i traguardi, gli obiettivi, i contesti d'esperienza prioritari e le note didattiche • Non esplicitate possibili strategie per affrontare il compito • Non esplicitato se le attività si svolgeranno in gruppo o individualmente • Non sottolineata l'importanza della componente ludico – creativa del compito • Mancanza di situazioni di esplorazione in cui l'alunno sia realmente protagonista 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Mancanza di una forte connessione con il contesto reale (le attività potrebbero essere svolte anche in un altro luogo o in classe) • Le attività sono molto statiche e “riflessive”, non è presente un momento ludico o di movimento • Manca un inizio vero e proprio inizio delle attività • Manca una conclusione vera e propria delle attività
Sguardo progettuale	Possibilità	<ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare le missioni inserendo traguardi, obiettivi, fasi e note didattiche • Utilizzare un linguaggio coinvolgente • Attività in cui gli alunni siano maggiormente protagonisti • Attività di esplorazione e di ricerca reale, in cui gli alunni scoprono, si interrogano • Attività che prevedano un maggior contatto con il territorio e con la natura • Mantere la presenza del personaggio motivatore per tutta l’uscita sul campo • Attività di gruppo • Attività ludiche che tengano conto dell’approccio sensoriale dei bambini della scuola dell’infanzia
	Ostacoli	<ul style="list-style-type: none"> • L’uscita dal contesto scolastico per una scuola dell’infanzia è sempre un momento molto delicato dal punto di vista organizzativo e gestionale • Possibili inconvenienti sul versante organizzativo
Fattori interni	Strengths	<ul style="list-style-type: none"> • Attività e missioni ben concatenate • Sfondo motivazionale • Fasi prima – durante – dopo uscita ben scandite • Flessibilità nella strutturazione delle attività
	Weakness	<ul style="list-style-type: none"> • Sfondo motivazionale non utilizzato per tutte le fasi • Mancanza di coesione • Mancanza di attività che provochino negli alunni l’abitudine a porre domande e identificare problemi • Mancanza di attività che favoriscano l’autonomia • Mancanza di lavori di gruppo
Fattori esterni	Opportunities	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione/coinvolgimento di enti esterni
	Threats	<ul style="list-style-type: none"> • Condizioni metereologiche • Entusiasmo, volontà di farsi coinvolgere degli alunni • Presenza di altre persone che possono “distrarre” • Improvvisa impossibilità di partecipare di un accompagnatore

Il lavoro del terzo gruppo, quindi risulta suddiviso chiaramente nelle tre fasi (riscaldamento, uscita sul campo, defaticamento), ma molto carente sul piano dei

contenuti. Le attività vengono solamente accennate, senza definire quali siano gli obiettivi, le modalità di svolgimento e i materiali necessari.

Le poche attività esplicitate, seppur collegate alla realtà del territorio, risultano per lo più riflessive e poco centrate sull'alunno e sui suoi bisogni, limitandone la possibilità di esplorazione e di problem solving.

Lo sfondo motivazionale è presente solamente per la parte dedicata all'uscita di campo vera e propria, mentre nelle fasi di riscaldamento e di defaticamento non ne viene fatta menzione, creando una mancanza di coesione interna tra le varie attività e missioni proposte.

Si potrebbe quindi prevedere il lancio dello sfondo motivazionale a partire dalla fase di riscaldamento, per la quale risulta necessario esplicitare gli obiettivi, le modalità e le caratteristiche delle attività e missioni proposte.

Le attività nello specifico dovrebbero tenere maggiormente conto delle tappe di sviluppo cognitivo e delle conoscenze e abilità dei destinatari, in modo da assicurare la partecipazione e il coinvolgimento effettivi di questi.

Le attività dovrebbero prevedere un approccio centrato sull'alunno il quale dovrebbe poter costruire conoscenza tramite l'esplorazione multisensoriale. Anche in questo caso le attività dovrebbero tener conto della possibilità di coinvolgere enti e realtà presenti nel territorio e dovrebbero altresì tener conto della possibilità di svolgimento delle attività in gruppi, magari per gli alunni più grandi, in quanto i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia prediligono il lavoro individuale.

Quarto gruppo

Il quarto e ultimo elaborato è intitolato "Percorso didattico sul Piano di Magadino – Lo scoiattolo Ramsar" (Figura 49).

L'elaborato propone fin da subito gli obiettivi formativi prescelti per guidare l'uscita sul campo, anche in collegamento con l'Agenda 2030 (Figura 50).



Figura 49: Copertina "Percorso didattico sul Piano di Magadino"

Vi è poi una panoramica sul contesto classe (Figura 51), che denota un approccio centrato sullo studente e che tiene conto del livello di sviluppo e delle peculiarità e bisogni che lo caratterizzano; a tal proposito vengono proposti anche alcuni accorgimenti sullo svolgimento dell'uscita, come ad esempio la proposta di mantenere lo stesso personaggio guida che gli alunni già conoscono.

Obiettivi formativi

Area Ambiente:

- ❖ Processo chiave: Indagare
Traguardo di competenza: « Osservare ed esplorare la realtà con i 5 sensi» (pagina 180 PSSO) → tatto e vista

Area Competenze Trasversali:

- ❖ Sviluppo personale
Ambiti d'esperienza: Immagini, suoni e forme
Declinazione in contesto della competenza: « Affinare le abilità di motricità globale e fine: precisione, delicatezza, pressione, coordinazione e padronanza del gesto e della voce» (pagina 71 PSSO)

Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile:

- ❖ Obiettivo di sviluppo sostenibile numero 15:
«Proteggere, ripristinare e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, gestire in modo sostenibile le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e invertire il degrado dei suoli e fermare la perdita della biodiversità»

Figura 50: Obiettivi formativi uscita sul campo

Successivamente l'elaborato propone le indicazioni su come si dovrà svolgere l'uscita di campo, a partire dalla fase pre – uscita, riportando anche indicazioni pratiche per il docente e le modalità attraverso cui proporre lo sfondo e il personaggio motivante agli alunni (Figura 52).

L'attività prevede la presentazione del personaggio – guida tramite una storia una fotografia e successivamente l'arrivo in aula del personaggio, con una lettera in cui parla di lui e di un problema da risolvere; segue una fase di discussione e un'attivazione degli alunni per la soluzione del problema.

Contesto classe

- ❖ Classe creativa e fantasiosa
- ❖ Sede vicino al Piano di Magadino
→ spostamento in bus è più comodo
- ❖ Bambini abituati a confrontarsi con la natura/elementi naturali
- ❖ Possibilità di seguire il tema di sezione sul bosco o sulla natura
- ❖ Mantenere lo stesso personaggio di sezione che i bambini già conoscono
→ valore affettivo



Figura 51: Contesto classe

Realizzazione percorso

- ❖ Sfondo narrativo → scoiattolo Ramsar
- ❖ Docente racconta che ha visitato il posto
→ fotografia scoiattolo → discussione caratteristiche dell'animale
- ❖ Arriva in sezione Ramsar con una lettera e con la foto di casa sua
→ racconta su di lui e situazione problema
- ❖ Tempesta
→ soluzione per arredare la casa



Figura 52: Indicazioni realizzazione percorso

La missione numero 1 riguarda l'uscita di campo vera e propria e prevede una prima fase di esplorazione del Parco del Piano e di raccolta di elementi naturali presenti nel contesto reale. Segue una discussione che inviterà gli alunni a porsi domande e ad analizzare ciò che è stato raccolto attraverso un approccio multisensoriale e infine gli alunni potranno visitare la casa del personaggio – guida, Ramsar (Figura 53).

1 Missione

- ❖ Uscita sul campo → Piano di Magadino
- ❖ Esplorazione luogo
- ❖ Raccogliere elementi naturali
- ❖ Discussione → analizzare caratteristiche oggetti/differenze (tatto e vista)
- ❖ Visita casa di Ramsar



Figura 53: Missione 1 - uscita sul campo

La seconda missione riguarda la classificazione del materiale raccolto durante l'uscita e persegue l'obiettivo di fissare gli apprendimenti avvenuti durante la missione precedente. Non è specificato chiaramente se questa missione debba essere svolta in aula o sul campo e per quale motivo (Figura 54).

2 Missione

- ❖ Classificazione materiali → criteri scelti dai bambini (colore, forma, materiale, ecc.)
- ❖ Tavolata/spazio → raggruppare oggetti
- ❖ Ripercorrere caratteristiche materiali/differenze → fissare concetti
- ❖ Sul campo o in aula



Figura 54: Missione 2

La terza missione prevede l'attivazione creativa degli alunni secondo il proprio interesse personale; è un'attività legata al territorio esplorato, perfettamente centrata sull'alunno che promuove autoefficacia e autodeterminazione poiché perfettamente realizzabile in autonomia, anche dagli alunni più piccoli (Figura 55). Anche in questo caso non è specificato se sia preferibile svolgere la missione in aula o sul campo.

3 Missione

- ❖ Scegliere materiali che preferiscono
- ❖ Foglio A3 di carta biodegradabile → ampio spazio di creatività
- ❖ Sul foglio realizzare quadro con materiali della natura
- ❖ Quadro libero o eventualmente creare una faccia
- ❖ Superficie piana
- ❖ Condivisione del lavoro; narrazione
- ❖ Sul campo o in aula



Figura 55: Missione 3

La quarta e ultima missione riguarda la risoluzione del problema proposto dal personaggio – guida nella fase precedente l’uscita vera e propria sul campo e rappresenta a tutti gli effetti una missione post – uscita, di defaticamento, durante la quale gli alunni ripercorrono le varie fasi dell’uscita, risolvono il problema posto e concludono l’uscita sul campo (Figura 56).

4 Missione

- ❖ Uscita sul campo → portare a casa di Ramsar i quadri
- ❖ Risoluzione situazione problema
- ❖ Discussione come rendere quadri resistenti → non cadono più con la tempesta
- ❖ Lettera di ringraziamento

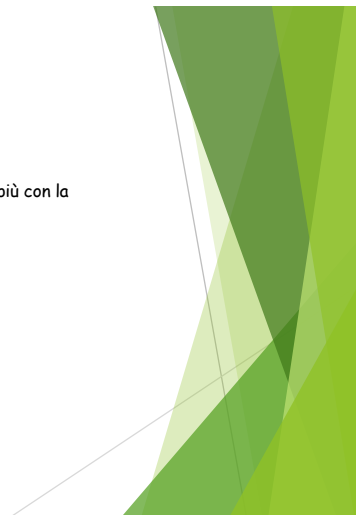


Figura 56: Missione 4

Viene riportata di seguito l’analisi schematica dell’elaborato “Percorso didattico sul Piano di Magadino – Lo scoiattolo Ramsar”, eseguita attraverso la compilazione della check – list creata appositamente mediante l’unione di tutti gli aspetti che potrebbero determinare se un’uscita sul campo può essere considerata motivante.

Tabella 9: Check - list analisi "Percorso didattico sul Piano di Magadino - Lo scoiattolo Ramsar"

Progetto "Percorso didattico sul Piano di Magadino – Lo scoiattolo Ramsar"				
AREA	EVIDENZA		SI	NO
Proporre richieste chiare	È esplicitato chiaramente COSA deve fare lo studente e COME svolgere il compito?		x	
	Il compito è suddiviso in PASSAGGI concatenati?		x	
	Sono indicate possibili STRATEGIE e TECNICHE che lo studente può utilizzare per affrontare il compito?		x	
Promuovere auto-efficacia (percezione di riuscire espressa prima di affrontare il compito)	È stato suddiviso (o aiutato a suddividere) eventualmente in SOTTO-OBIETTIVI facilmente raggiungibili?		x	
	Sono state ANTICIPATE possibili strategie o mostrato esempi di altri che sono riusciti ad affrontare il compito?		x	
Convinzione incrementale (tutti possono migliorare)	È stata sottolineata l'importanza di affrontare il compito per il PIACERE di sfidare le proprie abilità e non per dimostrarsi capaci?		x	
Promuovere auto-determinazione	Sono state proposte attività fattibili e realizzabili in modo autonomo?		x	
	È stato usato un linguaggio motivante e coinvolgente, utilizzando strumenti in grado di appassionare gli alunni		x	
Sguardo retrospettivo	Successi	<ul style="list-style-type: none"> • La strutturazione e la concatenazione delle attività è logica e coerente • Varie fasi dell'attività sono esplicitate in modo completo e chiaro • L'uscita sul campo prevede una fase preparatoria e una post – uscita di defaticamento • è presente uno sfondo motivazionale coinvolgente • Il personaggio utilizzato per creare motivazione viene utilizzato in modo logico per tutte le fasi dell'uscita sul campo • vi è un forte collegamento tra attività e mondo reale • è presente una reale connessione con il contesto e con la natura • sono stati inseriti i traguardi, gli obiettivi, i contesti d'esperienza prioritari e le note didattiche • sono presenti indicazioni sulla possibilità di svolgimento delle attività • le attività sono state pensate in relazione al livello di sviluppo degli alunni • Le attività portano gli alunni a porsi domande e a cercare soluzioni • si è tenuto conto dell'importanza della componente ludico – creativa del compito e si è lasciato ampio spazio alla creatività 		

		<ul style="list-style-type: none"> • l'alunno è realmente protagonista • le attività risultano dinamiche e permettono una fase esplorativa da parte dell'alunno
	Insuccessi	<ul style="list-style-type: none"> • Non si è tenuto conto dei momenti non strettamente connessi alle attività, ma legati ai bisogni degli alunni
Sguardo progettuale	Possibilità	<ul style="list-style-type: none"> • Le missioni 2 e 3 si potrebbero svolgere sul campo. • Lavoro in gruppi (per gli alunni più grandi)
	Ostacoli	<ul style="list-style-type: none"> • L'uscita dal contesto scolastico per una scuola dell'infanzia è sempre un momento molto delicato dal punto di vista organizzativo e gestionale • Possibili inconvenienti sul versante organizzativo (es. danni alla casa di Ramsar, condizioni metereologiche avverse, impossibilità di accesso alla zone prescelta, ...)
Fattori interni	Strengths	<ul style="list-style-type: none"> • Richieste chiare • Sotto – obiettivi facilmente raggiungibili • Anticipazione di strategie per affrontare le attività • Ampio spazio alla creatività – piacere • Missioni / attività fattibili e realizzabili in modo autonomo • Approccio centrato sullo studente • Compito legato alla realtà e al territorio dell'uscita di campo • Spazio dedicato alla formulazione di quesiti, ipotesi e soluzioni del problema • Presenza di uno sfondo e di un personaggio motivatore utilizzato per tutte le fasi dell'uscita
	Weakness	<ul style="list-style-type: none"> • /
Fattori esterni	Opportunities	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborazione/coinvolgimento di enti esterni
	Threats	<ul style="list-style-type: none"> • Condizioni metereologiche • Entusiasmo, volontà di farsi coinvolgere degli alunni • Presenza di altre persone che possono "distrarre" • Improvvisa impossibilità di partecipare di un accompagnatore

Il lavoro del quarto gruppo, quindi risulta ben strutturato e tiene conto delle varie fasi utili alla progettazione di un'uscita sul campo, progettate in modo coeso.

Vengono espressi chiaramente sia gli obiettivi, sia le fasi di lavoro e i sotto – obiettivi e si tiene ampiamente conto sia del livello di sviluppo degli alunni, sia delle specificità degli alunni in questione, riportando una panoramica del contesto classe.

L'approccio è centrato sull'alunno che risulta protagonista indiscusso delle varie attività e missioni, nelle quali è chiamato a esplorare la realtà che lo circonda, interrogarsi e cercare soluzioni a problemi.

Lo sfondo motivazionale e il personaggio – guida sono utilizzati sapientemente e in modo funzionale, collegando il lavoro dell'uscita di campo, con gli insegnamenti e gli apprendimenti precedentemente svolti in sezione.

Anche in questo caso le attività potrebbero tener conto della possibilità di coinvolgere enti e realtà presenti nel territorio e potrebbero altresì tener conto della possibilità di svolgimento delle attività in gruppi, magari per gli alunni più grandi, in quanto i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia prediligono il lavoro individuale.

Conclusioni e prospettive di ricerca future

L'analisi dei lavori è stata effettuata utilizzando il decalogo realizzato secondo le evidenze emerse dalla letteratura sul apprendimento e motivazione, su metodi attivi e Outdoor Learning e dal background di ricerca sul Fieldwork e l'uscita di campo, in particolare in ambito geografico.

Dall'analisi degli elaborati è emerso che solamente un'uscita di campo che tiene conto dei dieci aspetti riportati dal decalogo risulta completa, coesa, logicamente progettata, inclusiva e accessibile agli alunni e può realmente favorire esperienze multisensoriali che provochino negli alunni l'insorgenza di emozioni positive e quindi un approccio favorevole all'apprendimento efficace; ciò è riscontrabile specialmente nell'ambito della geografia e delle scienze naturali, poiché queste discipline possono utilizzare virtuosamente la possibilità di collegare gli apprendimenti all'ambiente e al territorio. Non si esclude che gli elaborati che presentavano carenze in un qualche ambito delineato dal decalogo non possano risultare a loro volta motivanti per alcuni alunni, magari attraverso la compensazione da parte dello stile supportivo del docente; è certo però che nel caso di richieste non chiare, missioni o attività non facilmente realizzabili e/o non realizzabili in modo autonomo, approcci non centrati sullo studente e che non tengono conto delle sue tappe di sviluppo e delle sue capacità, compiti slegati dalla realtà e assenza di strumenti e linguaggi coinvolgenti e in grado di incuriosire o appassionare gli alunni, si possa creare negli alunni una certa frustrazione e disaffezione che inizialmente può essere attribuita alla particolare attività o al compito da svolgere, ma che può trasformarsi facilmente in una più generale disaffezione o in un rifiuto per la disciplina.

Attraverso il presente studio di caso si è cercato di indagare quali fossero le condizioni per le quali un'uscita sul campo potesse risultare motivante e potesse favorire l'apprendimento efficace in ambito geografico.

Dall'analisi del background e degli elaborati realizzati dai gruppi di lavoro degli studenti della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, guidati dalla professoressa Lorena Rocca, è emerso che la disciplina della geografia gode di una via d'accesso privilegiata alla sfera emotiva e affettiva degli studenti poiché attraverso

l'uscita di campo può proporre agli alunni esperienze multisensoriali coinvolgenti e motivanti di conoscenza dei territori e degli ambienti.

Questa condizione si può verificare però solamente a fronte di una precisa e puntuale progettazione dell'uscita sul campo che, deve tener conto, oltre agli aspetti logistici, degli aspetti definiti nel decalogo.

Decalogo per la progettazione di un'uscita di campo motivante in ambito geografico

1. Proporre richieste chiare.
2. Suddividere l'uscita in fasi, curando i momenti che precedono e succedono l'uscita di campo vera e propria.
3. Promuovere autoefficacia attraverso sotto – obiettivi facilmente raggiungibili e l'anticipazione di possibili strategie per affrontare il compito o l'attività.
4. Promuovere la convinzione incrementale, ovvero che tutti possiamo migliorare, sottolineando l'importanza del piacere di sfidare se stessi e le proprie possibilità.
5. Promuovere autodeterminazione attraverso la proposta di sfide e attività che rispettino il livello di sviluppo cognitivo e le capacità degli alunni, risultando così fattibili e realizzabili in modo autonomo.
6. Utilizzare un approccio centrato sullo studente, in cui il docente svolge il ruolo di facilitatore degli apprendimenti.
7. Proporre attività e missioni legate alla realtà e al territorio dell'uscita di campo, che portino lo studente alla conoscenza del "locale" in un'ottica di transcalarità.
8. Proporre attività e missioni basate sul problem solving, ovvero che inducano gli alunni a interrogarsi e a trovare soluzioni.
9. Utilizzare un linguaggio coinvolgente e che stimoli la curiosità degli alunni.
10. Utilizzare (in modo logico) strumenti in grado di appassionare e incuriosire gli alunni, come ad esempio uno sfondo e/o un personaggio che li accompagna durante tutte le fasi dell'uscita.

Questo strumento può quindi risultare molto utile ai docenti di geografia delle scuole di ogni ordine e grado, poiché riporta indicazioni specifiche riguardo la progettazione, ma facilmente adattabili agli studenti destinatari della proposta.

Certamente le argomentazioni e gli studi sui temi trattati risultano molto più numerosi di quelli citati nella presente tesi di laurea e meriterebbero ulteriori e più attenti approfondimenti. A conclusione del presente elaborato posso affermare che aver effettuato un'analisi dei punti di forza e di debolezza del presente studio di caso, sia interni che esterni, sia in ottica retrospettiva che in ottica progettuale e di miglioramento, mi ha permesso di preventivare quelli che poi si sono verificati essere i maggiori ostacoli. Non ho quindi potuto evitare che la distanza fisica dal contesto di

studio, dall'unità di analisi e dalla docente di riferimento stessa non mi permettessero di svolgere lo studio di caso come avrei voluto, ma ho potuto ipotizzare soluzioni al problema, ho potuto mettere in atto strategie di problem solving e non mi sono fatta cogliere impreparata.

Risulta evidente che ciò che manca a questo studio di caso è la somministrazione concreta degli elaborati ad alunni e studenti, in modo tale da ricavare delle evidenze circa il livello di motivazione e circa le variabili in grado di innalzarlo o ridurlo.

Nella consapevolezza che ogni tesi rappresenta un punto di partenza per approfondimenti e ulteriori ricerche in ambiti affini, penso che ciò la possibilità di creare un prototipo di uscita di campo differenziato per età degli studenti, basato sul decalogo stilato nella presente tesi e successivamente testarne l'efficacia su un campione di alunni, possa rappresentare una prospettiva di ricerca futura valida.

Bibliografia

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B. F., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching. *Journal of Educational Psychology, 111*, 497–521.
- Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Boyle, A. (2007). Fieldwork is Good: the Student Perception and the Affective Domain. *Journal of Geography in Higher Education, 299-317*.
- Castoldi, M. (2019). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. UK: Macmillan.
- Donadelli, G. (2019). L'utilizzo delle missioni in educazione. Pratiche e riflessioni sull'edutainment in geografia. In C. Giorda, & G. Zanolin, *Idee geografiche per educare al mondo* (p. 106). Milano: Franco Angeli.
- Ford, & Lerner. (1995). *Teoria dei sistemi evolutivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fuller, I. C. (2012). Taking students outdoor to learn in high places. *AREA, 7-13*.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (A cura di). (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: Franco Angeli.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., & Tortoli, L. e. (A cura di). (2021). *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Firenze: Indire.
- Greene, J., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The Educational Value of Field Trips: Taking students to an art museum improves critical thinking skills, and more. *Education Next, 78-86*. Tratto da <https://www.educationnext.org/the-educational-value-of-field-trips/>
- Hess, F. (2019, agosto 19). *Education - The Research-Based Case For . . . Field Trips?!* Tratto da Forbes: <https://www.forbes.com/sites/frederickhess/2019/08/19/the-research-based-case-for-field-trips/?sh=22777d9b16f5>

- Izen, A. M., & Reeve, J. (2005). The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play Responsible Work Behavior, and Self-Control. . *Motivation and Emotion*, 29, 295-323.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology* ((3° ed.) ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kent, M., Gilbertson, D. D., & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of Geography in Higher Education*, 313-332.
- Kolb, A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lord Baden Powell, R. (1908). *Scouting for boys*. London: Horace Cox.
- Lucangeli, D. (2020). *A mente accesa*. Milano: Mondadori.
- Manzi, A. (1896, marzo). Appunti redatti per intervento. Genova.
- Manzi, A. (1989). Che cosa diamo per scontato? In *Agenda Casa Serena*. Genova: Cassa di risparmio di Genova.
- Manzi, A. (1996, marzo). Appunti redatti per intervento. Genova.
- MIUR. (2012, dicembre). Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della pubblica istruzione*.
- Moè, A. (2019). *Il piacere di imparare e di insegnare. Pensieri, ambienti e persone motivanti*. . Milano: Mondadori.
- Moè, A. (2019). Lo stile d'insegnamento motivante.
- Moè, A. (2020). *Motivarsi. Tre buone ragioni e qualche strategia*. . Bologna: Il Mulino.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Editore Cortina Raffaello.
- Nandy, S. (2001). *Raising Achievement Through the Environment: the Case for Fieldwork and Field Centres*. Doncaster: National Association of Field Studies Officers.
- Parco del Piano di Magadino. (2019). *Il Parco*. Tratto da Parco del Piano di Magadino - Tutto un mondo da scoprire: parcodelpiano.ch
- Parkinson, A. (2009). Fieldwork - an essential part of a geographical education. *Geographical Association*.

- Pecini, C., & Brizzolara, D. (A cura di). (2020). *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*. Milano: Editore McGraw-Hill Education (Italy), S.r.l.
- Piaget. (1973). *L'epistemologia genetica*. Bari: Laterza.
- Reggio, P. (2014). *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Rocca, L. (2012, maggio). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il Bollettino di Clio*, p. 9-14.
- Save the Children Italia Onlus. (2022, aprile 4). *Outdoor Education: che cosa si intende con educazione all'aperto e quali i benefici*. Tratto da www.savethechildren.it: <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/outdoor-education-cosa-si-intende-con-educazione-aperto-quali-benefici>
- swisstopo, U. f. (1999). Opgehaald van Ufficio federale di topografia swisstopo: www.swisstopo.admin.ch
- Ticino, R. e. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Società d'arti grafiche già Veladini e co. SA. Tratto da ScuolaLab: https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Piano_di_studio_della_scuola_dell_obbligo_ticinese_COMPLETO.pdf
- Ticino, R. e. (s.d.). *Il concordato HarmoS- I tre piani di studio svizzeri*. Tratto da <https://www4.ti.ch/decs/ds/harmos/home/i-tre-piani-di-studio-svizzeri/>
- Tuan, Y. F. (1974). Topophilia. A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values. *Journal of Leisure Research: Vol. 6, No. 4*, 323-325.
- WWF Svizzera Italiana. (2014). *WWF Svizzera Italiana - Sviluppo sostenibile per il piano*. Tratto da Sito Web WWF Svizzera Italiana: <https://www.wwf-si.ch/progetti/regione-grandi-fiumi/parco-di-magadino>
- Zanolin, G. (2019). Esplorare la complessità: alla ricerca di una competenza localizzativa. In C. Giorda, & G. Zanolin (A cura di), *Idee geografiche per educare al mondo* (p. p. 140 - 144). Milano: Franco Angeli Editore.



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE DI TIROCINIO

PASSO DOPO PASSO

L'avventura di un percorso di acquisizione delle competenze di letto-scrittura



Relatore: Pietro Tonegato

Studentessa: Marta Guglielmo
Matricola: 1204223

Anno accademico: 2021-2022



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE DI TIROCINIO

PASSO DOPO PASSO

L'avventura di un percorso di acquisizione delle competenze di letto-scrittura



Relatore: Pietro Tonegato

Studentessa: Marta Guglielmo
Matricola: 1204223

Anno accademico: 2021-2022

Indice

Indice	3
INTRODUZIONE.....	5
1. La preparazione	7
Studiare la cartina e le caratteristiche del luogo	7
Area strutturale	8
Area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica	8
Area dell'educabilità inclusiva e Area del raccordo e comunicazione con l'esterno.....	8
Area organizzazione e comunicazione interna	9
Osservare da vicino	10
Progettare il percorso: motivazioni, traiettorie e obiettivi.....	13
2. Si parte!	21
La partenza e i primi imprevisti. Modifiche all'itinerario.....	21
Il nuovo itinerario e le varie tappe.....	28
“Per quanta strada ancora c'è da fare...amerai il finale!”	46
La dimensione oggettiva.....	47
La dimensione soggettiva	49
La dimensione intersoggettiva	51
L'ottica trifocale.....	52
3. Riflessioni di una viaggiatrice tuttofare, sempre in cammino.....	55
Il giusto equipaggiamento: bilancio di competenze	58
CONCLUSIONE	63
Bibliografia.....	65

INTRODUZIONE

*“Chi più in alto sale, più lontano vede,
chi più lontano vede, più a lungo sogna”*

F. Bonaiti

Un escursionista sa che una bella avventura inizia ben prima della partenza e del percorso in sé, prima ancora della progettazione. Percorso e partenza sono sempre precedute da un periodo di preparazione durante il quale è necessario prepararsi personalmente e cercare di raccogliere più informazioni possibili circa il luogo in cui ci si avventurerà e le sue peculiari caratteristiche. Questa operazione è fondamentale in quanto dalle informazioni raccolte egli potrà valutare l'equipaggiamento necessario, la tipologia e il livello di preparazione da possedere, le possibilità d'azione che gli si prefigurano e soprattutto sarà in grado di calcolare nel migliore dei modi anche quali imprevisti è più probabile che si verifichino e in quali condizioni.

Il mio tirocinio del quinto anno è stata un'avventura per la quale ero fortemente motivata; è stato come intraprendere un'escursione in montagna: mi sono preparata, ho conosciuto i miei piccoli compagni di viaggio, ho studiato il percorso in base alle mie e alle loro possibilità, ho faticato, ho più volte avuto dubbi sul sentiero da imboccare e ricontrollato bussola e cartina, ho chiesto consiglio a chi era sul mio sentiero e ho cercato di tenere il passo del più lento che deve coincidere con il passo del gruppo; ma la bellezza del panorama, la soddisfazione nel vedere l'entusiasmo di chi era con me, il piacere che dà il senso di libertà durante un respiro profondo in alta quota hanno ripagato tutte le energie spese per arrivare in cima.

Nel primo capitolo esporrò ciò che è emerso nel mio periodo di preparazione: i dati e le informazioni raccolti durante l'esplorazione e l'osservazione del contesto in cui avrei intrapreso il mio percorso, dai più generali, a quelli più specifici quali i processi di insegnamento/apprendimento in classe; inoltre presenterò l'itinerario, la progettazione del percorso con le varie fasi di sviluppo e le scelte metodologiche adottate.

Nel secondo capitolo narrerò il viaggio di scoperta e apprendimento vero e proprio che ho intrapreso con i 21 bambini della classe prima della scuola primaria di Terradura:

un percorso interdisciplinare attraverso l'apprendimento delle competenze legate alla letto-scrittura; riferirò di come "passo dopo passo" abbiamo imparato a conoscerci, a conoscere le nostre forze e debolezze, ci abbiamo lavorato e infine siamo riusciti a raggiungere assieme la cima e di come continueremo ad affrontare nuove avventure assieme. In questa sezione renderò inoltre esplicite attraverso quali modalità e strumenti ho condotto la valutazione degli apprendimenti e la documentazione delle esperienze, mantenendo sempre il focus sul raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale.

Nell'ultimo capitolo ho raccolto le mie riflessioni: iniziando dalla mia autovalutazione in relazione all'esperienza vissuta, con il bilancio di questo ultimo viaggio alla luce anche dei feedback e delle valutazioni ricevute; passando poi a una riflessione più ampia, relativa all'intero percorso di formazione, iniziato anni fa, che raccoglie l'evoluzione del mio pensiero in relazione al mio diventare e essere docente, da quando ho capito che sarebbe stato ciò che sarei diventata ad oggi, alla fine del mio percorso formativo universitario, ma all'inizio di una nuova avventura!

1. La preparazione

Studiare la cartina e le caratteristiche del luogo

Il luogo in cui ho scelto di vivere la mia avventura è la classe prima della scuola primaria D'Annunzio di Terradura (Figura 1), frazione del comune di Due Carrare.



Figura 57: Entrata e murales (“Sii il cambiamento che vuoi vedere nel mondo”) scuola primaria D’Annunzio – Terradura

Il modello di riferimento utilizzato per l’esplorazione, l’osservazione e l’analisi dell’istituto e in particolare del plesso, è il modello delle cinque aree (Tonegato, 2018), risultato molto utile per avere una visione olistica e sistemica del contesto.

La scuola sorge in una zona rurale della bassa padovana, proprio a fianco al castello di San Pelagio (ora Museo dell’Aria), luogo permeato di storia poiché proprio da lì partì il Vate (da cui il plesso ha poi preso il nome) in veste di generale di Generale della Regia Aeronautica per compiere il famoso “Volo su Vienna”.

Area strutturale

L'edificio scolastico, costruito nei primi anni Sessanta, ristrutturato e ampliato negli anni Novanta, ospita oggi circa 90 studenti suddivisi in 5 classi, dalla prima alla quinta, 11 docenti curricolari, una docente di religione, due insegnanti di sostegno e un'insegnante COVID. La struttura è disposta in un solo piano e oltre alle cinque aule di classe sono presenti un ampio e luminoso atrio, una palestra, tre aule adibite a mensa per garantire il distanziamento, un'aula di arte, una biblioteca e un'aula informatica.

La scuola è contornata da un giardino con alcuni alberi e una piccola tettoia e sono presenti anche un orto didattico, utilizzato dagli alunni per attività mirate e uno spazio verde piantumato con piante e fiori, chiamato "giardino delle farfalle".

Area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica

Il plesso segue il modello di 40 ore settimanali, dalle 8.10 alle 16.10, distribuite in cinque giorni, chiamato "tempo pieno" e fornisce il servizio mensa, appoggiandosi ad un servizio esterno di ristorazione scolastica. L'orario scolastico è ispirato al modello finlandese che adotta lo Spaced Learning (apprendimento intervallato), ovvero le lezioni hanno una durata di meno un'ora e sono intervallate da pause durante le quali gli alunni escono all'aria aperta. (PTOF, 2019-2022)

Area dell'educabilità inclusiva e Area del raccordo e comunicazione con l'esterno

La scuola fa parte dell'Istituto comprensivo Carrarese Euganeo che con le sue 5 scuole primarie, una scuola dell'infanzia e 3 scuole secondarie di primo grado, abbraccia i comuni di Galzignano Terme, Battaglia Terme, Due Carrare e le sue due frazioni di Terradura e Cornegliana. L'area coinvolge un bacino d'utenza non molto ampio e il contesto socioculturale ed economico risultano generalmente medio alti, eccezione fatta per il comune di Battaglia Terme, il più piccolo per estensione della provincia di Padova e considerato "città-dormitorio", che vede concentrata la presenza di studenti provenienti da altri paesi.

Focalizzando l'attenzione sul contesto scelto: la classe in cui ho progettato e realizzato il percorso è una classe prima di 21 alunni, rispettivamente 14 bambine e 7 bambini, tra cui F., bambino autistico seguito durante l'intera giornata scolastica

dall'insegnante di sostegno e dall'operatrice sociosanitaria; F. risulta ben inserito nel gruppo classe, che a sua volta è molto unito, grazie anche al fatto che la maggior parte degli alunni proviene dalla stessa scuola dell'infanzia, situata proprio di fronte alla scuola primaria. Ho infatti potuto conoscere gran parte del gruppo classe già lo scorso anno, quando con il progetto continuità (Figure 2 e 3) sono stati accompagnati a visitare la scuola primaria e in quel periodo ero in servizio proprio in questo plesso.

Area organizzazione e comunicazione interna

Le insegnanti di classe sono Damiana Cosima, detta Mina, Giulia e Fabiola, la mia mentore, alla quale, una volta terminato il tirocinio, sono subentrata io.

Vi è tra tutte le insegnanti del plesso molta cooperazione e conoscenza condivisa su tutto ciò che riguarda gli alunni e il contesto scolastico.



Figura 58: Progetto continuità scuola dell'infanzia – primaria



Figura 59: Dettaglio attività

Osservare da vicino



Il periodo di osservazione in classe è stato per me illuminante sotto molti punti di vista; le modalità di conduzione delle attività didattiche attuate dalla mentore e la relazione che è riuscita a instaurare con gli alunni mi hanno dato molti spunti di riflessione. Innanzitutto, ho osservato come al centro dell'azione didattica della mia mentore ci sia sempre e comunque la relazione e l'attenzione verso l'alunno, il rispetto dei suoi tempi e delle sue modalità di apprendimento; inoltre ho notato come, in controtendenza rispetto a ciò che capita nella maggior parte delle classi, riesca a dedicare rispetto e ascolto attivo a ogni singolo commento e osservazione degli alunni. Non li considera mai una perdita di tempo o un ostacolo al completamento della lezione e mi ha fatto comprendere come dietro un'apparente non-pertinenza, si possano invece celare riflessioni profonde che però gli alunni faticano a esprimere. È stato affascinante, inoltre, vedere come la mia mentore si adoperi affinché ogni dettaglio e ogni contenuto delle lezioni possano risultare accessibili, inclusivi e "a misura di alunno". (Baldacci, 2008) In questo modo ognuno può mettere in atto le proprie modalità di apprendimento e la docente non deve cercare strumenti compensativi o dispensativi, che tendono talvolta a sminuire la percezione di autoefficacia dell'alunno.

Ho potuto notare anche come la mentore utilizzi il l'intero proprio corpo per comunicare con gli alunni e infondere serenità e fiducia; è esattamente l'immagine che riporta Damiano ne "L'insegnante etico", quando parla in senso lato di "corpo docente"

(Damiano, 2007). Fabiola con la sua calma, la sua cura per i dettagli la sua dedizione verso gli alunni, è in grado di creare un clima sereno ma molto partecipe, attirando la loro attenzione, incuriosendoli e coinvolgendoli; ho osservato come la docente faccia ampio uso delle narrative, proposte anche per attività non prettamente collegate all'italiano (es. educazione fisica) (Figura 4); mi sono ritornati alla mente gli insegnamenti del corso di motoria, durante il quale ci è stata più volte segnalata l'importanza dell'utilizzo dei racconti per creare un ambiente in cui gli alunni possano immedesimarsi e sentirsi maggiormente coinvolti.



Figura 60: Attività educazione fisica – “Il regno di Oz”

Da questa esperienza di osservazione e dal collegamento con gli insegnamenti passati, ho colto il suggerimento dell'utilizzo delle narrative per introdurre le attività, che mi è poi risultato utile per la progettazione del mio percorso.



Figura 61: Libro di testo “Alfabetando”

Sempre in riferimento alla progettazione del mio percorso ho potuto cogliere molti spunti e idee interessanti dall'osservazione delle lezioni della mentore; in particolare Fabiola utilizza alcune tecniche proprie della pedagogia Waldorf che mi sono sembrate molto efficaci: la presentazione dei grafemi

mediante un supporto visivo che permetta la visualizzazione e di conseguenza un più facile collegamento alle immagini mentali degli alunni; lei nello specifico si appoggiava al libro di testo “Alfabetando” (Colli, Colli, & Zanotti, 2011) (Figura 5), che rimanda molto all’uso delle abilità artistiche e dell’immaginazione dei bambini.

Durante la mia fase di osservazione ho osservato come gli alunni stessero intraprendendo un percorso “che punta principalmente a rendere autonomo l’alunno nell’utilizzo dello spazio e ad affinare la motricità fine, ponendo molta attenzione al segno grafico.” (Diario 5.10.21) Per il raggiungimento di questi obiettivi da parte di tutti gli alunni la mentore ha predisposto per ognuno un quaderno totalmente bianco (Figura 6) e un sacchettino contenente tre “mattoncini” di cera colorata (Figura 7); gli alunni hanno imparato ad utilizzare questi strumenti per costruire i riferimenti spaziali sul quaderno e, contemporaneamente affinare e controllare il gesto grafico, attraverso la pressione più o meno accentuata della cera sul foglio.

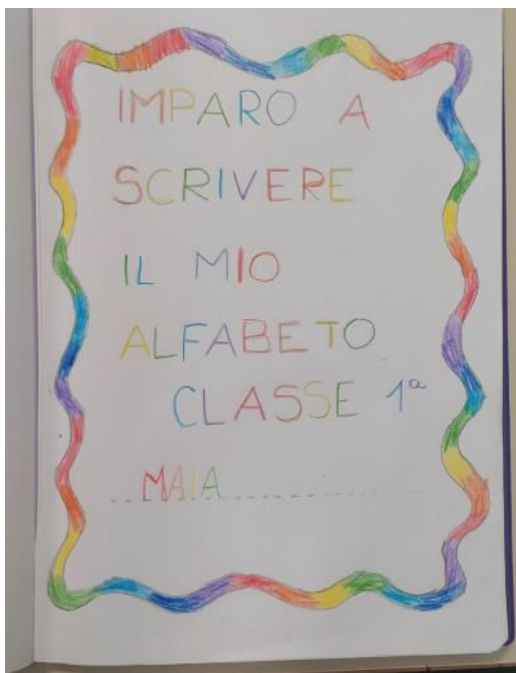


Figura 62: quaderno bianco

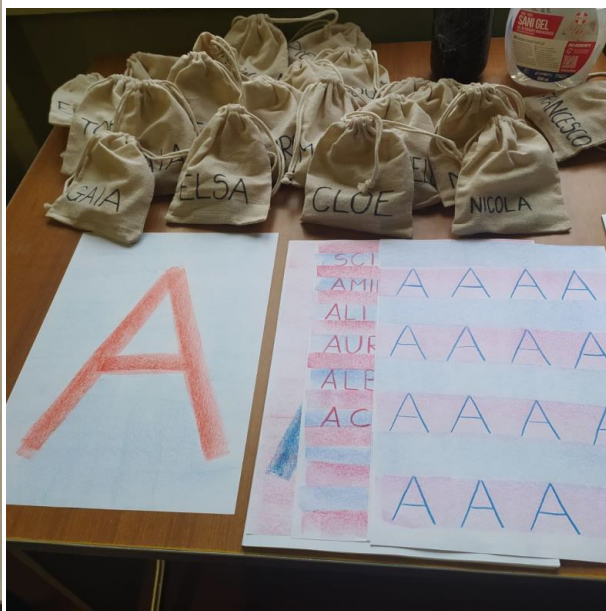


Figura 63: sacchetti con cere e esempi di attività grafica

Progettare il percorso: motivazioni, traiettorie e obiettivi

Per un escursionista le fasi successive a quella di ricognizione sono quelle di progettazione e pianificazione del percorso; deve avere ben chiare quali sono le motivazioni che lo spingono a partire, a intraprendere quell'avventura, deve conoscere se stesso, i propri limiti e deve prepararsi di conseguenza; deve inoltre progettare e pianificare il percorso in base alle proprie competenze, in modo tale da potersi mettere alla prova, riuscendo però a portare a termine l'impresa senza troppi ostacoli o difficoltà. Questa fase di preparazione dev'essere ancor più accurata se l'escursionista decide di non essere solo e sceglie di portare con sé dei compagni di viaggio.

Io ho deciso di intraprendere il mio percorso con i 21 alunni della classe prima di Terradura: ci siamo avventurati in un percorso di letto-scrittura e, a partire dalla fase di progettazione e pianificazione, ho deciso di affiancarmi alla mentore e di lasciarmi aiutare nel tracciare la via più adatta per gli alunni.

La scelta di intraprendere un percorso di letto-scrittura con la classe prima della scuola primaria è stata dettata da un lato dalla necessità degli alunni di acquisire e/o consolidare le basi di una competenza alfabetica funzionale e di competenze linguistiche attraverso una prima alfabetizzazione formale, a partire dai vari livelli di alfabetizzazione emergente di ognuno; nello specifico gli alunni necessitano di attività che creino un collegamento tra l'acquisizione dei fonemi e la loro trascrizione sotto forma di grafema e necessitano di una particolare attenzione e cura nella fase di acquisizione e interiorizzazione del gesto grafico relativo ai vari grafemi.

Dall'altro lato la scelta è stata dettata da un mio desiderio di poter affrontare un percorso nella classe prima, che potesse coinvolgere varie discipline legate alla creatività e alla possibilità di espressione dei bambini attraverso vari canali comunicativi, quali la lingua, l'arte, la musica e il movimento. Avendo vissuto per alcuni anni l'esperienza di lavoro in una scuola dell'infanzia ero curiosa, infatti, di osservare e di scoprire come evolvono le modalità di apprendimento e di espressione dei bambini nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria; mi chiedevo se quella profondità, eloquenza e genuinità senza pregiudizi e senza inibizioni o vincoli, proprie dei bambini della scuola dell'infanzia, si sarebbe mantenuta, poi negli anni successivi. È noto, infatti, che il

coinvolgimento e l'entusiasmo sono due fattori chiave nei processi di apprendimento e mi ero accorta durante i tirocini o alcune supplenze, che vi era un enorme divario tra la passione, la libertà e la luce negli occhi che potevo scorgere negli alunni in età prescolare durante le attività didattiche e quelli ad esempio di una classe 4° o 5° primaria.

Lo scorso anno, durante il quale ho lavorato in questa scuola, ho potuto vedere come Fabiola, la mia mentore, con il suo essere insegnante, attraverso il suo modo di relazionarsi sempre sereno, pacato, dedito agli alunni e attento ai loro bisogni, riuscisse a mantenere viva quella luce magica negli occhi degli alunni e cercasse di rendere la scuola un luogo accogliente e a misura di alunno (Baldacci, 2008).

Ho iniziato quindi questo percorso con Fabiola e gli alunni della classe prima, "su un sentiero già battuto, ma con il ritmo dei miei (e dei loro) passi" (Portfolio, 27 gennaio); mi sono collegata agli insegnamenti già avviati della mentore proponendo un percorso interdisciplinare tra italiano, musica, arte ed educazione fisica, che potesse aiutare a apprendere l'alfabetizzazione formalizzata⁹ e a sperimentare la valenza espressiva, cognitiva e culturale della competenza linguistica.

Il percorso è stato progettato in ottica inclusiva, prediligendo modalità che potessero risultare vantaggiose per ogni alunno, anche in caso di ritardo nel linguaggio o nell'apprendimento e/o nel caso di possibili futuri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o di altre problematiche legate all'apprendimento; ho optato quindi per la presentazione dei caratteri solo nella versione in stampato maiuscolo, che non necessita di una valutazione percettiva necessaria invece per il corsivo e lo stampato minuscolo; ho fatto attenzione a proporre materiale figurato che tenesse conto del contrasto percettivo; ho scelto di utilizzare poi un metodo misto ispirato al "modello a due vie"¹⁰ (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & J., 2001) che includesse i metodi: fonetico, sillabico, analogico con associazione all'immagine per ridurre l'astrazione e infine globale; sempre in un'ottica inclusiva, tra questi, sono stati maggiormente utilizzati i metodi analitici

⁹ "apprendimento di lettura e scrittura convenzionali di testi alfabetici, guidato dall'istruzione scolastica" (Pinto, 2003)

¹⁰ il modello integra una via di codifica analitica e una via di codifica semantica, globale. In questo modo si intraprende una via "lenta" sub-lessicale e una via "veloce" lessicale.

(sillabico e fono-sillabico) in quanto la via di codifica “lenta”, sub-lessicale è considerata più adatta a prevenire e/o alleviare i DSA.

L'utilizzo del metodo fonetico implica che in primis vengano presentate le vocali e successivamente le consonanti, non in ordine alfabetico, ma partendo da quelle più facilmente riproducibili, facendo attenzione a non collocare in successione suoni simili che potrebbero confondere gli alunni (es. M-N). Il metodo sillabico, poi, presuppone che vengano presentate agli alunni le varie sillabe (semplici e poi complesse) che si possono formare con l'utilizzo della consonante presentata. Come suggerito dal metodo analogico e simultaneo, inoltre, è preferibile associare un'immagine concreta al fonema e al relativo grafema per aiutare gli alunni a interiorizzare l'immagine, fornendo una visualizzazione e riducendo l'astrazione. Infine, attraverso l'uso del metodo globale gli alunni saranno in grado di approcciarsi direttamente all'intera parola, leggendo facilmente doppie e sillabe inverse.

Le attività sono state pensate e organizzate nel rispetto dei tempi e delle modalità di apprendimento degli alunni, prevedendo incontri settimanali di 3 ore comprensive di un intervallo; procedendo di pari passo con il lavoro della mentore, le attività sono state progettate per intersecarsi e completarsi vicendevolmente, lavorando in team.

Per cercare di creare una routine e quindi canalizzare nell'apprendimento le energie risparmiate, per ogni attività ho riproposto un format predefinito che prevedeva l'apertura con una narrativa, quale contesto principe per l'apprendimento linguistico e strumento per poter creare coinvolgimento emotivo e cognitivo (Cisotto & RDL, 2016); seguiva poi il collegamento tra l'immagine del protagonista del racconto e il fonema affrontato, in modo tale da ridurre l'astrazione e aiutare gli alunni a collegare poi la successiva rappresentazione grafica del fonema. Successivamente erano previsti giochi fonologici, laboratori artistici e musicali per aiutare gli alunni a “imparare a riconoscere e a separare i diversi fonemi [...] al fine di poterli mettere in relazione con i segni grafici” (Cisotto, 2016). Dopo aver prestato attenzione alla cura nel segno grafico per la rappresentazione del grafema, in particolare prediligendo l'utilizzo di pastelli a matita per la motricità fine, nelle lezioni con la mentore durante la settimana, gli alunni si dedicavano all'esercizio sul quaderno e all'affinamento del tratto e del gesto grafico.

Ho progettato di utilizzare gli spazi e gli strumenti in modo funzionale e ragionato, privilegiando l'ambiente esterno per stimolare motivazione e creatività e gli spazi interni per momenti di maggior concentrazione e raccoglimento.

Il percorso è stato pensato tenendo conto dei principi¹¹ dell'UdL (Universal Design for Learning), per coinvolgere gli alunni in modo olistico, cercando di attivare, ove possibile, i loro sensi e recettori, attraverso l'esplorazione di vie alternative per l'acquisizione delle competenze, in modo che potessero mettere in atto le proprie personali strategie di apprendimento in modo sereno e creativo.

Progettando questo percorso ho cercato di valorizzare l'alfabetizzazione emergente maturata dagli alunni, per aiutarli a "padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione)" e acquisire "le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura" (MIUR, 2012), poiché "la lingua di scolarizzazione [...] è per gli allievi essenziale per sviluppare le competenze necessarie per il successo scolastico e il pensiero critico. La padronanza sicura della lingua italiana consente di prevenire e contrastare fenomeni di marginalità culturale, di analfabetismo di ritorno e di esclusione." (MIUR, 2018)

TITOLO <i>"Un alfabeto di suoni e colori"</i>
PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
Competenza chiave <i>(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)</i> Competenza alfabetica funzionale.
Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento <i>(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)</i> Disciplina principale: ITALIANO, affiancata a MUSICA, ARTE E IMMAGINE ed EDUCAZIONE FISICA in un percorso interdisciplinare.
Traguardo/i per lo sviluppo della competenza <i>(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)</i> Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria: - Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi. - Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.
Obiettivo/i di apprendimento - al termine della classe terza della scuola primaria: - LETTURA: Padroneggiare lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa. - SCRITTURA: Acquisire capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura.
Ambito tematico <i>(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)</i>

¹¹ principi UdL: 1. fornire molteplici mezzi di coinvolgimento; 2. fornire molteplici mezzi di rappresentazione; 3. fornire molteplici mezzi di azione e espressione.

Percorso interdisciplinare di letto-scrittura (italiano, musica, arte ed educazione fisica) mediante il quale gli alunni potranno acquisire l'alfabetizzazione formalizzata¹² attraverso il "modello integrato a due vie" (codifica analitica e riconoscimento semantico), sperimentando la valenza espressiva, cognitiva e culturale della competenza linguistica.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (in relazione al traguardo indicato)

"Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una «alfabetizzazione funzionale»: gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta." (MIUR, 2012)

La classe 1° sta iniziando un percorso di letto-scrittura e necessita di alcune attività che creino un collegamento tra l'acquisizione dei fonemi e la loro trascrizione sotto forma di grafema e manifesta il bisogno inoltre, di una particolare attenzione e cura nella fase di acquisizione e interiorizzazione del gesto grafico relativo ai vari grafemi.

Il soddisfacimento di bisogni formativi degli alunni relativi all'acquisizione della competenza alfabetica funzionale, in particolare delle competenze di letto-scrittura e l'acquisizione di una certa sicurezza nel padroneggiare la lingua italiana risultano uno strumento fondamentale per la prevenzione e il contrasto della marginalità culturale, dell'analfabetismo di ritorno e dell'esclusione sociale.

Situazione problema

1. Come possiamo imparare a leggere e scrivere?
2. Le parole che sentiamo da che suoni sono formate?
3. I suoni si possono scrivere?
4. Come possiamo imparare a scrivere lettere, parole e frasi che sentiamo?
5. Come possiamo imparare a scrivere parole e frasi con le lettere?

Tabella 1 – Rubrica Valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale – in via di acquisizione
Letture e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati	Riconosce e legge autonomam. e in modo preciso e scorrevole i grafemi presentati	Riconosce e legge generalmente in modo corretto e autonomamente i grafemi presentati	Riconosce e legge talvolta con il supporto dell'insegnante i grafemi presentati	Necessita costantemente del supporto dell'insegnante per leggere i grafemi presentati
	Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi	Legge e comprende con facilità e autonomam. il significato di parole e/o semplici frasi anche non conosciute	Legge in modo corretto e riconosce il significato di parole e/o semplici frasi comprendendo il significato globale.	Legge con qualche incertezza e riconosce il significato di parole e/o semplici frasi, talvolta con il supporto dell'insegnante.	Necessita costantemente del supporto dell'insegnante per leggere e comprendere il significato di parole.
Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema	Riconosce e scrive autonomamente e in modo preciso e scorrevole i fonemi presentati	Riconosce e scrive generalmente in modo corretto e autonomamente i fonemi presentati	Riconosce e scrive talvolta con il supporto dell'insegnante i fonemi presentati	Necessita costantemente del supporto dell'insegnante per scrivere i fonemi presentati
	Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi	Scrive parole in modo corretto sotto dettatura e autonomamente, anche in successione	Scrive parole e semplici frasi in modo abbastanza corretto sotto dettatura e autonomamente	Scrive parole in modo parzialmente corretto sotto dettatura e fatica a costruire in modo autonomo semplici frasi	Necessita del supporto dell'insegnante per scrivere in modo corretto alcune parole e costruire semplici frasi

¹² "apprendimento di lettura e scrittura convenzionali di testi alfabetici, guidato dall'istruzione scolastica" (Pinto, 2003)

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito autentico: percorso motorio (interdisciplin. con postazioni di musica, arte e italiano) – fine attività

Sulla base della narrativa utilizzata per la presentazione del fonema per favorire il coinvolgimento.

1. Postazione fonetica-sonora: riprodurre parole contenenti il fonema indicato e ritmi con strumenti musicali.
2. Postazione artistica: rappresentare con il disegno alcune parole contenenti il fonema indicato. (Le parole riprenderanno gli oggetti presenti nella narrativa)
3. Postazione grafica: cercare la parola contenente il fonema scelto e trascriverla.

Modalità e strumenti della documentazione didattica e rilevazione degli apprendimenti in ottica trifocale

Documentazione didattica attraverso schede di osservazione e griglie per il monitoraggio e la valutazione in **ottica trifocale**; utilizzati inoltre foto/video delle attività didattiche e laboratoriali e manufatti creati dagli alunni, (materiale per esposizione finale e utile alla valutazione degli apprendimenti).

Dimensione oggettiva (che cosa so fare):

- compito autentico -> accertamento conoscenze/abilità: riproduzione fonemi e grafemi corrispondenti con vari strumenti e in varie modalità (fonetico – sonora, artistica, grafica)
- documentazione processi e “selezione lavori svolti nell’arco del processo formativo” (Castoldi, 2016)

Dimensione soggettiva (come mi vedo - alunno):

- autovalutazione con questionario di auto percezione (prodotto, processo, modalità di apprendimento).

Dimensione intersoggettiva (come mi vedono):

- osservazioni “sul campo” con schede di osservazione e griglie per il monitoraggio
- confronto con mentore e altre insegnanti
- valutazione tra pari

Infine: sintesi delle valutazioni effettuate con ottica trifocale attraverso la redazione della rubrica valutativa.

TERZA FASE: PIANIFICARE LE ESPERIENZE DIDATTICHE

L'intervento avrà una durata di 30 ore complessive suddivise in dieci incontri.

Gli alunni potranno sperimentare la valenza espressiva, cognitiva e culturale della competenza linguistica e soprattutto imparare a riconoscere e rappresentare i vari fonemi proposti.

Gli argomenti trattati seguiranno il percorso già iniziato dalla mentore e riguarderanno la presentazione di alcune consonanti, quali P, R, F, D, N, V, Z, C, S. Gli argomenti trattati seguiranno il percorso già iniziato dalla mentore e riguarderanno la presentazione di alcune consonanti.

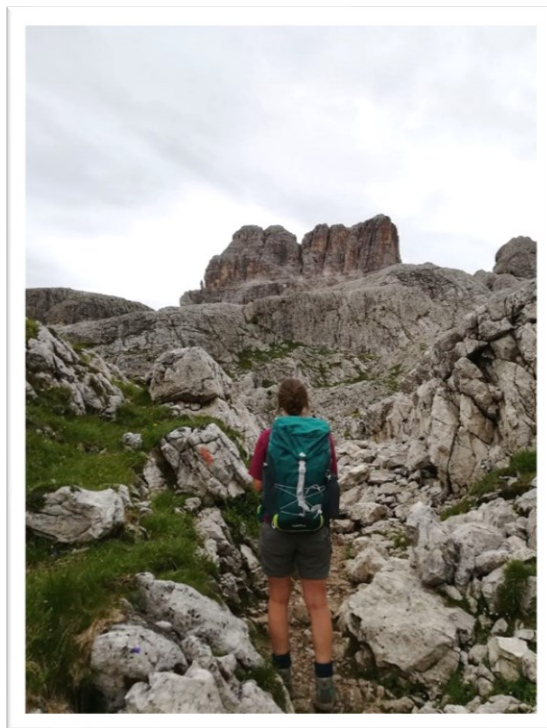
Le attività seguono un format comune per ogni fonema e si articolano in attività di 3 ore, non continuative.

Tempi	Ambiente/i di apprend.	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
15 minuti 9.10-9.25	Giardino (cerchio sotto al grande albero) o palestra in caso di maltempo	Scansione attività	Anticipazione	Calendario interattivo con attività	-Uscita in giardino -introduzione con anticipazione modalità operative.
15 minuti 9.25-9.40		Presentazione del fonema	Narrazione – lettura animata	Libro /albo illustrato e immagine fonema	-Narrazione-lettura del racconto con protagonisti e parole ricorrenti contenenti i fonemi presentati.
10 minuti 9.40-9.50		Interiorizzazione del fonema	Breve gioco	Corpo libero	-Gioco direttore d’orchestra (gli alunni eseguono dei movimenti in base al fonema udito)
20 Minuti 9.50-10.10		Interiorizzazione del fonema e rappresentazioni e a livello sonoro	Attività laboratoriale musicale	Strumenti a percussione, voce e corpo libero	-Filastrocche e ritmi sonori relativi al fonema presentato. -Rientro per routine igiene
30 minuti	Ricreazione				
40 Minuti	Aula arte	Interiorizzaz. fonema e rappresent.	Attività laboratoriale manuale	Pastelli, fogli, acquerelli, colle, forbici,	-Sistemazione -Produzione manufatto su fonema e narrazione

10.40-11.20		manuale (motricità fine)		matite, libro e quad.	
25 Minuti 11.20-11.45	Palestra o giardino	Interiorizzazione del fonema e rappresentazioni e attraverso varie forme espressive	Percorso motorio con micro-attività di lettura, scrittura e riproduzione sonora del fonema	Matita, pastelli, strumenti a percussione, materiale per giochi motori (materassi, palla, corda, spalliere, ...)	Percorso motorio (ambientato) con stand: -riprodurre il fonema presentato (scrittura), - leggere ad alta voce parole contenenti il fonema presentato, - inventare o riprodurre ritmi contenenti il fonema presentato.
15 minuti 11.45-12.00	Aula di classe	Riassunto attività, autovalutaz. alunni e feedback gradimento	Riassunto, compilazione questionario	Questionario auto-valutativo, LIM	Conclusione: -riassunto attività, -questionario auto -valutativo alunni, -feedback di gradimento attività con LIM e saluti
10 minuti	Giardino	Pausa			

2. Si parte!

La partenza e i primi imprevisti. Modifiche all'itinerario



L'itinerario didattico da me progettato per la classe prima è iniziato il giorno 11 novembre 2021; appena arrivata a scuola ho potuto sentire il calore e il supporto delle mie ex colleghe e questo mi ha fin da subito dato la giusta carica per partire.

Nonostante conoscessi già il plesso, le altre insegnanti e benché avessi già incontrato più volte i bambini, quel giorno si è rivelato per me abbastanza disorientante.

L'entusiasmo iniziale della partenza e l'impazienza di veder realizzato il mio progetto si sono subito scontrate con la concretezza di una realtà diversa da quella che avevo osservato; nonostante avessi esplorato il contesto, mi sono imbattuta in una "realtà complessa che disorienta" (Portfolio, 31 gennaio). La panoramica che avevo ottenuto dal periodo di preparazione non era così accurata come pensavo; avevo dato per scontato le cornici implicite che si erano create in quell'"universo" tra gli alunni e l'insegnante di classe, attori che in quel contesto sociale condividevano significati, premesse e valutazioni e che potevano permettersi il "dato per scontato" nelle loro interazioni. Meccanismo che non avrei potuto replicare poiché quell'"universo", quel mondo mono-culturale fatto di significati e meccanismi condivisi, si era trasformato in

“pluri-verso”, dall’incontro tra la mia e la loro cultura e il sistema era diventato complesso; sono state necessarie mediazioni e condivisioni di significati e premesse, per far sì che le nostre cornici implicite si ampliassero. (Sclavi, 2003) Ma come afferma il sociologo Bateson “l’unico modo per risalire al sistema di premesse implicite in base a cui l’organismo opera è metterlo in condizione di sbagliare [...]” (Bateson, 1976)

Il primo incontro prevedeva la realizzazione di quello che avrebbe dovuto essere il format usato in tutti gli incontri successivi; come prima azione ho accompagnato i bambini in giardino e attraverso un calendario da me realizzato (Figura 8) ho presentato



Figura 64: Calendario illustrato – routine

agli alunni la routine che avrebbe caratterizzato gli incontri.

L’aver anticipato le varie attività attraverso uno strumento a immagini mi ha permesso di catturare l’attenzione che fino a quel momento avevo faticato ad

ottenere. Avevo infatti commesso un primo errore: non avevo fatto sì che si creasse un clima sereno e che favorisse l’attenzione di tutti; la mia premura non era quella di mettere al centro gli alunni, come dovrebbe essere, ma quella di portare a termine il mio programma.

La prima attività prevedeva il racconto o la lettura di una narrativa, per poter coinvolgere gli alunni e poter sfruttare da un lato le emozioni come “strumenti conoscitivi fondamentali” (Sclavi, 2003) e dall’altro la dimensione “finzionale del racconto” che fa sì che si crei “uno spazio ideale di incontro tra adulto e bambino”. (Cisotto, 2015)

Per poter rendere più interattivo il racconto ho scelto di presentare agli alunni alcune immagini (figura 9) rappresentati i vari personaggi e oggetti citati e che contenessero all’interno del loro nome il fonema P (Pina, pappagallo, Puck, piume, porta, polli, pepe, posta, paese, paura e passaporto); ho consegnato poi ad alcuni alunni le immagini e ho chiesto loro di pronunciare una parola o frase e compiere un movimento qualora avessero sentito pronunciare il nome del loro oggetto o personaggio. Ad

esempio, l'alunna a cui era stata consegnata l'immagine della signora Pina avrebbe dovuto fare un inchino e dire "Piacere, Pina!".

Quando però è iniziato il racconto mi sono resa conto che le cose non stavano andando come avevo previsto; alcuni alunni erano partecipi e molto interessati all'attività, mentre altri erano sembravano svogliati e disinteressati e apparentemente non stavano ascoltando la storia. Mi sono chiesta quindi quali fossero le cause della poca attenzione verso quella che a mio parere era un'attività coinvolgente ed inclusiva, che non necessitava di particolari capacità e competenza ma solamente di ascolto attivo.



Figura 65: Flash-cards – racconto 11.11.2021 "Il pappagallo Puck"

Ho concluso che varie dinamiche causate da alcuni miei errori di valutazione hanno contribuito a determinare la spiacevole situazione e che avrei dovuto necessariamente apportare delle modifiche in vista degli incontri successivi. Il primo errore individuato è stata la fretta di realizzare le attività per la paura di "non avere abbastanza tempo"; in questo modo non ho creato un clima sereno e disteso, che aiutasse gli alunni a concentrarsi e a comprendere a pieno ciò che dovevano fare e ho ottenuto l'effetto contrario. Negli incontri successivi, quindi, ho fatto molta attenzione alla creazione di un clima favorevole e coinvolgente, mettendo gli alunni al centro dell'attività e rispettando i loro tempi. Altro errore, sempre riconducibile a una valutazione che non ha tenuto abbastanza conto dei bisogni degli alunni in termini di modalità e tempistiche è stata la

scelta di un racconto troppo lungo e con una visualizzazione troppo ridotta; inoltre ho potuto riconfermare una mia debolezza nell'uso della voce che ha contribuito a non coinvolgere gli alunni nella narrazione; l'errore in questo caso è stato quello di non prestare abbastanza cura a questa mia difficoltà e soprattutto non cercare vie e strumenti alternativi per trovare una soluzione adeguata.

Negli incontri successivi quindi ho scelto in modo più accurato i racconti, facendo attenzione alla lunghezza e all'uso efficace di illustrazioni; ho cercato di modulare in modo più evidente il tono e il volume della voce per rendere il racconto più avvincente e talvolta ho optato per racconti animati tramite l'utilizzo della LIM, in modo da colmare una mia lacuna con altri strumenti e poter proporre agli alunni racconti di qualità, ben illustrati e ben narrati.

Al termine della narrazione erano previsti alcuni giochi fonologici che prevedevano anche una parte di movimento, in modo tale da alternare un momento statico come il racconto ad uno più dinamico. Abbiamo quindi girato assieme la pagina del calendario illustrato (Figura 10) e ho poi spiegato agli alunni due giochi di riconoscimento dei fonemi affrontati durante il racconto.



Figura 66: calendario illustrato – giochi fonologici

Il primo gioco consisteva in una rivisitazione del classico gioco “sacco pieno – sacco vuoto”, durante il quale gli alunni dovevano abbassarsi se il fonema si trovava alla fine della parola, alzarsi in piedi se si trovava all'inizio e accovacciarsi se il fonema era nel mezzo. Il secondo gioco,

invece, più dinamico, prevedeva che gli alunni a turno pronunciassero una parola e, in base alla sillaba contenuta nella parola pronunciata, si dirigessero tutti verso una precisa zona del giardino.

Durante questi giochi tutti gli alunni hanno partecipato in maniera attiva, alcuni in modo più consapevole di altri, ma in generale tutti hanno riflettuto sui fonemi presentati prima di agire. Ho notato come la scelta di un gioco dinamico, dopo un momento

sedentario fosse un ottimo modo per aiutare gli alunni a gestire il proprio autocontrollo; ho compreso però che nel complesso, per le attività successive avrei dovuto ripensare in modo più accurato ai vari momenti delle attività, calibrando e alternando al meglio i momenti più o meno dinamici. Altro aspetto che ho dovuto rivedere per gli incontri successivi è stata la gestione del tempo, in quanto, durante questo primo incontro mi sono ritrovata a dover tagliare alcune attività che mi sarebbe piaciuto effettuare per non sovraccaricare gli alunni, come ad esempio la lettura delle filastrocche di Piumini e Munari volte ad un'ulteriore interiorizzazione del fonema presentato.

Al termine di questa attività si è svolta la ricreazione (Figura 11) e successivamente siamo rientrati in aula per il laboratorio artistico – manuale (Figura 12).



Figura 67: calendario illustrato – ricreazione



Figura 68: Calendario illustrato – laboratorio art. – manuale

Prima di iniziare il laboratorio gli alunni, con l'aiuto di un'illustrazione (Figura 13), hanno scoperto il collegamento tra il fonema presentato nella prima parte della mattinata attraverso la narrazione e i giochi fonologici e il relativo grafema; a turno hanno poi imparato il corretto gesto grafico per la rappresentazione del grafema.

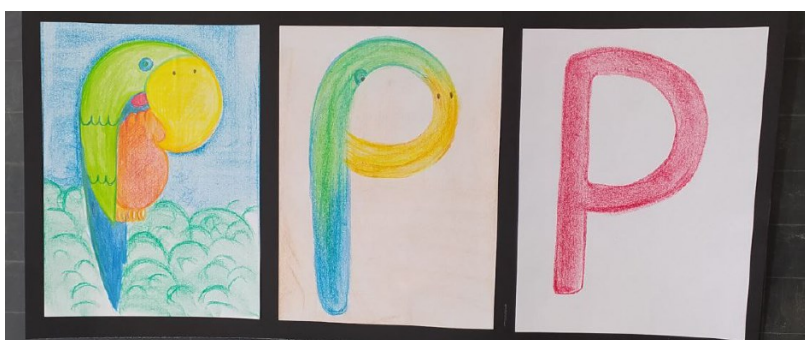


Figura 69: illustrazione metamorfosi personaggio/fonema in grafema

In un secondo momento gli alunni hanno realizzato un collage ricreando Puck, il pappagallo protagonista del racconto, utilizzando come base il grafema P.

Successivamente, a partire dalla ricerca del grafema in alcune riviste, hanno creato un collage ispirato all'Alfabetiere di Munari (Munari, 1998) (Figure 14 e 15).

Questa attività ha innescato in me un forte contagio emotivo e mi ha ridato lo slancio adatto a ultimare l'incontro nel migliore dei modi. Vedendo che tutti gli alunni partecipavano attivamente, incluso F. il ragazzino autistico e sentendo l'entusiasmo durante la ricerca del grafema nelle riviste, ho capito che quell'attività rispondeva perfettamente ai bisogni di tutti ed era preparata adeguatamente; dopo aver visto che gli alunni cercavano autonomamente di sperimentare la scrittura del grafema, copiando quelli ritagliati e incollati sul foglio, ho capito che avrei dovuto lasciare agli alunni tutto il tempo di cui avevano bisogno per terminare il lavoro.



Figura 70: Collage 1



Figura 71: Collage 2

Per questo ho sacrificato l'ultima parte dell'attività che prevedeva la riproduzione grafica del grafema, una parte molto importante ma che gli alunni stavano già sperimentando autonomamente; inoltre ho potuto tralasciare quest'ultima parte perché grazie all'intersecarsi delle attività gestite da me e dalla tutor, ero sicura che quest'ultima avrebbe ripreso successivamente l'attività dedicandovi in tempo necessario.

Anche l'ultima fase dell'incontro ha subito una riduzione in quanto erano previsti dei percorsi motori che, attraverso varie tappe sarebbero serviti a riassumere quanto

svolto durante l'incontro; il tempo a disposizione, però, ha permesso la realizzazione di solamente una canzone animata contenente i fonemi affrontati e negli incontri successivi ho previsto giochi più brevi ma ugualmente efficaci. Al termine della mattina ho proposto poi agli alunni un questionario di auto-percezione.

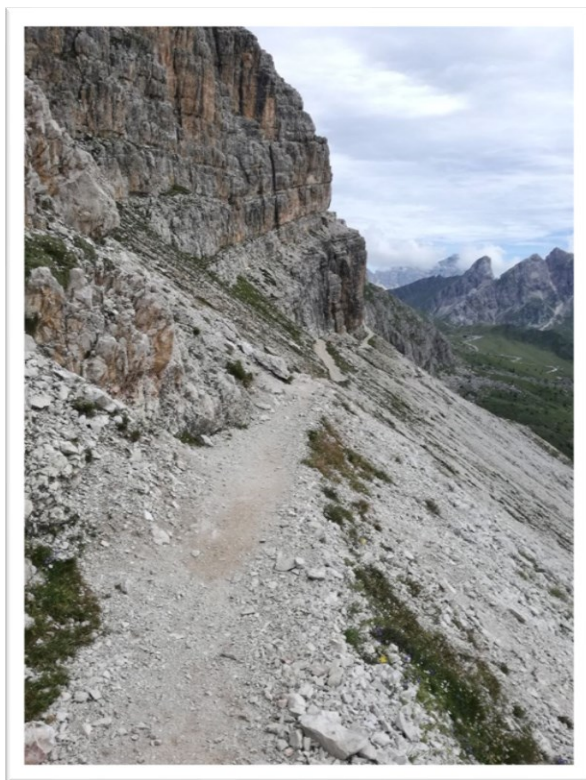
Il primo incontro non è stata quindi una sconfitta, ma si è rivelato un momento importante per riuscire ad ampliare le cornici, un modo per poter esplorare ulteriormente il contesto lasciando da parte quei pregiudizi che non tenevano conto delle numerose variabili in gioco e che si erano formati in me a partire da un'osservazione forse dettata dalla fretta di arrivare alle conclusioni; ho quindi potuto valutare più attentamente i bisogni degli alunni, grazie ai loro feedback e grazie ai consigli della mia mentore che, a fine incontro mi ha fornito una restituzione chiara e completa su punti di forza e debolezza del mio intervento. In questo modo ho compreso l'importanza di saper lavorare in team, della necessità di un confronto continuo e di saper accogliere suggerimenti e consigli, "per poter garantire a tutti gli alunni contenuti e modalità didattiche e strumenti di qualità e soprattutto adeguati alle loro necessità e ai loro bisogni". (Portfolio, 31 gennaio)

Come affermano le Indicazioni Nazionali, infatti "la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e formazione". (MIUR, 2012) Continuano poi, nello specifico del tema del mio intervento didattico: "la pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall'insegnante, durante la prima alfabetizzazione il bambino, partendo dall'esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti" e "data la complessità dello sviluppo linguistico, che si intreccia strettamente con quello cognitivo, richiede tempi lunghi e distesi". (MIUR, 2012)

A fronte dell'evidente necessità manifestata dagli alunni di un tempo più dilatato e di ritmi più blandi, negli incontri successivi ho quindi dovuto apportare alcune modifiche

sostanziali all'itinerario in modo tale da poter tenere il passo di tutti e non perdere nessuno lungo "il sentiero".

Il nuovo itinerario e le varie tappe



Gli incontri successivi al primo hanno seguito un ritmo più adatto al passo degli alunni, ho infatti modificato il format degli incontri in modo tale da dedicare il giusto tempo alle attività, cosicché gli alunni potessero vivere l'esperienza di apprendimento in modo sereno e al tempo stesso coinvolto e partecipe; io stessa ho vissuto più serenamente l'esperienza di tirocinio concentrandomi maggiormente sugli alunni, sui loro progressi e sui loro bisogni e non sul tempo che inesorabilmente continuava a sfuggirmi. Ho inoltre introdotto un paio di incontri per poterci concedere una sosta lungo il nostro cammino, fare il punto della situazione e recuperare fiato ed energie, per non rischiare di fare come certi escursionisti che camminano sempre a testa bassa, orientati all'obiettivo e, una volta arrivati si rendono conto di non essersi gustati il paesaggio. A metà percorso prima delle vacanze di Natale, ho inserito quindi un incontro riassuntivo e abbiamo quindi ripercorso assieme le tappe affrontate nel primo periodo; attraverso

alcuni giochi ho potuto valutare il livello degli apprendimenti e capire se fosse il caso di procedere nel cammino o di tornare sui nostri passi e riprendere qualche conoscenza non pienamente acquisita.

Questi giochi sono stati poi riproposti al termine degli incontri successivi, come strumenti di ulteriore consolidamento delle conoscenze.

Un'altra modifica all'itinerario è stata quella di suddividere e proporre agli alunni il percorso di lavoro in fasi intermedie, più alla loro portata e più facilmente raggiungibili in modo tale da incrementare la loro motivazione attraverso la percezione di autoefficacia e riuscita in un compito.

Dopo aver ricontrollato la bussola e aver orientato meglio la cartina, il percorso non ha più subito variazioni. Il secondo incontro si è svolto il 18 novembre e ha riguardato il fonema "R". Prima di iniziare la lezione e le attività ho fatto mente locale e ho ricordato quali fossero stati i punti critici e le difficoltà riscontrate durante la prima lezione, ma ho ricordato anche i punti di forza e le modalità che si erano dimostrate efficaci. Era emerso che avrei dovuto:

- creare un clima più disteso prima dell'inizio dell'attività e assicurarmi che tutti gli alunni risultino coinvolti e partecipi;
- scegliere più accuratamente il racconto e curarne maggiormente l'esposizione, cercando di mantenere maggiormente il contatto visivo e tener viva l'attenzione degli alunni anche con la modulazione della voce;
- ripensare ai vari momenti delle attività in modo da calibrare bene attività più movimentate e attività più tranquille e statiche;
- rivedere la quantità di lavoro che desidero proporre, in modo da non caricare troppo gli alunni e rispettare i loro tempi di apprendimento e di attenzione;
- tenere conto del fatto che il laboratorio artistico è piaciuto molto agli alunni, ma il tempo da dedicarvi dev'essere necessariamente ampliato per assicurarne il completamento;
- sostituire il percorso motorio con un paio di giochi, o realizzarlo in anticipo, in modo tale da non dover perdere tempo a costruirlo (se gli spazi lo permettono e la palestra o il giardino non servono ad altre classi nel frattempo);
- rivedere il format delle attività pensando a tempi più distesi e a misura di alunno.

Partendo da queste riflessioni e considerazioni ho quindi rivisto il format delle attività, calibrando meglio i tempi e i vari momenti e ricordando di modulare il mio approccio all'attività e agli alunni. In aula ho cercato di riprendere le fila di quanto appreso la settimana precedente proponendo (attraverso alcune domande guida) un breve riassunto e chiedendo agli alunni quanto ricordassero di ciò che avevamo affrontato. Nonostante l'apparente disattenzione tutti ricordavano perfettamente i personaggi del racconto, i giochi fonologici e il lavoro di ricerca e collage che avevano realizzato.

Siamo poi usciti in giardino, ma memore del clima un po' dispersivo che si era venuto a creare, questa volta ci siamo posizionati seduti in cerchio sotto alla piccola tettoia che poggia su una porzione di cemento, al centro del giardino. In questo modo gli alunni hanno potuto godere del senso di libertà dato dall'essere all'aria aperta, in un contesto privo di ostacoli all'apprendimento, ma al contempo hanno sperimentato un ambiente maggiormente raccolto che permetteva una maggior concentrazione. Successivamente abbiamo aggiornato il calendario e questa volta ho prestato attenzione e ho cercato di creare anticipatamente un clima disteso, aspettando che tutti fossero "in posizione di ascolto" e soprattutto controllando che tutti avessero focalizzato l'attenzione sul libro attraverso lo sguardo. In questa occasione si è rivelata molto efficace una frase che utilizzavo sempre alla scuola dell'infanzia e che gli alunni hanno trovato molto esemplificativa: "Occhi da gufo, orecchie da elefante e bocca da pesce". È stato più semplice ottenere l'attenzione degli alunni rispetto all'incontro precedente, probabilmente anche perché io stessa ero maggiormente attenta e concentrata a creare il clima adeguato.

Memore del fatto che durante la prima attività alcuni alunni erano disattenti per la storia lunga e poco avvincente, per il mio uso inadeguato della voce e per la mia scarsa interazione con loro, per questa lezione ho optato per l'utilizzo di un albo illustrato intitolato "Il rinoceronte di Rita" (Ross, 2014) (Figure 16 e 17). La storia narra di Rita, una bambina che, desiderosa di avere un animale domestico, di fronte al rifiuto della madre, decide di andare allo zoo e torna a casa con un rinoceronte.

Il racconto si è rivelato molto efficace per l'introduzione del fonema "R" che è stato riconosciuto subito dagli alunni; infatti, molti dei personaggi e molte parole presenti nel

testo contenevano e riproponevano il suono “R” (Rita, rinoceronte, appartamento, erba africana, borsellino, Harold, Eric, marmellata, ascensore, pensiero, maestra, lacrimuccia, mare, ecc. ...). L’utilizzo dell’albo illustrato ha permesso inoltre di mantenere più viva l’attenzione degli alunni, la modulazione della voce e l’attenzione a interagire con gli alunni hanno permesso un loro maggior coinvolgimento e la disposizione degli alunni in cerchio si è dimostrata efficace poiché ha permesso a tutti di seguire il racconto anche con lo sguardo. La scelta del setting, poi, ha permesso di mantenere un clima più raccolto e un livello di concentrazione più alto.

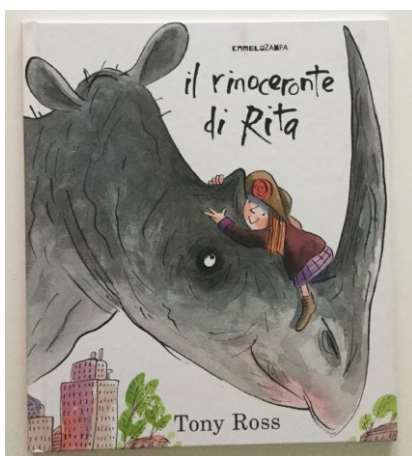


Figura 72: albo “Il rinoceronte di Rita”



Figura 73: albo “Il rinoceronte di Rita”

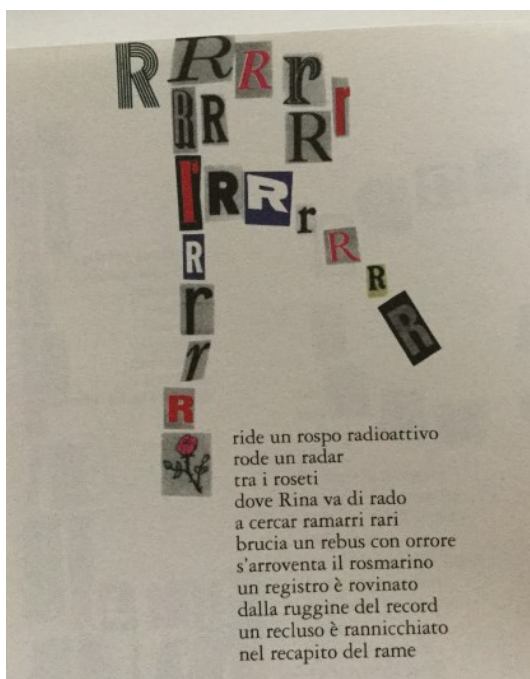


Figura 74: Filastrocca R – alfabetiere

Una volta terminato il racconto, la maggior parte degli alunni era ancora attenta e desiderosa di ascoltare nuovamente la storia. Pochi altri alunni, invece, pur ascoltando la storia, avevano abbassato il livello di attenzione e iniziato a giocare con le mani. Ho capito che era il momento giusto per cambiare attività e passare ai giochi fonologici. Per prima cosa abbiamo letto e ripetuto assieme la filastrocca dell’“Alfabetiere” (Munari, 1998) (Figura 18). Gli alunni hanno così interiorizzato maggiormente il fonema, a tal

punto che, nei momenti successivi mentre parlavo mi facevano notare quando pronunciavo parole contenenti il fonema.

Ci siamo poi spostati al di fuori della tettoia per un gioco fonologico di movimento; mi sono posizionata all'estremo di una fascia di terreno, mentre gli alunni erano disposti in riga ad alcuni metri da me; dovevano pensare a tre parole contenenti il suono R, appena affrontato con il racconto e al via dovevano correre verso di me e a turno dire le parole che avevano pensato. È stato molto interessante poiché l'associazione mentale è stata effettuata da tutti nel modo corretto sin da subito e si era innescato un meccanismo virtuoso per cui tutti gli alunni volevano partecipare e cercavano parole nuove e sempre più complesse. In particolare, mi ha incuriosito molto un'alunna che dopo molte parole corrette mi ha detto "il mio papà ha il suono R". Lì per lì pensavo avesse sbagliato, poi però ho chiesto il nome del papà e si chiamava Giancarlo.

Nella seconda parte della mattina siamo entrati in aula e abbiamo ripreso il racconto che aveva come protagonista il rinoceronte di Rita e, assieme alla mentore, abbiamo aiutato gli alunni a creare il collegamento con l'immagine mentale tra fonema e grafema introducendo il gesto grafico corretto per la rappresentazione del grafema.



Figura 75: alunna che ripercorre con il dito il gesto grafico corretto per rappresentare R

Gli alunni dovevano identificare con il dito il grafema nascosto nell'immagine del rinoceronte (Figura 19) e successivamente identificarlo nelle altre rappresentazioni (Figura 20).



Figura 76: metamorfosi rinoceronte – R

Gli alunni hanno poi rappresentato il rinoceronte di Rita allo zoo attraverso un collage in cui il grafema R rappresentava il corpo del rinoceronte e, attraverso l'esercizio manuale del grafema R, hanno raffigurato le "sbarre della gabbia" (Figura 21).

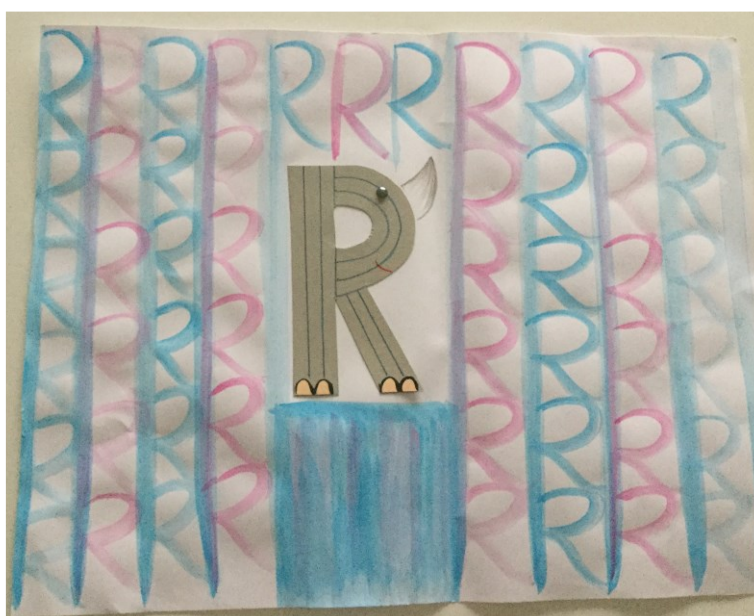


Figura 77: collage R

Al termine dell'attività manuale ho chiesto agli alunni di rispondere ad alcune domande per poter capire come calibrare le prossime attività; dai questionari è emerso

che le attività che sono piaciute maggiormente sono i racconti (9) e i giochi fonologici (5) (Figura 22). È risultato inoltre che a tutti piacciono le attività e le trovano adeguate alle loro capacità (non difficili) e inoltre che non ci sono aspetti delle attività che non vorrebbero rifare (Figura 23).

Ho scelto di sottoporre gli alunni i questionari di auto-percezione in questo momento poiché la palestra mi sembrava dispersiva e il gioco motorio avrebbe influito positivamente sui feedback falsando il risultato delle valutazioni.

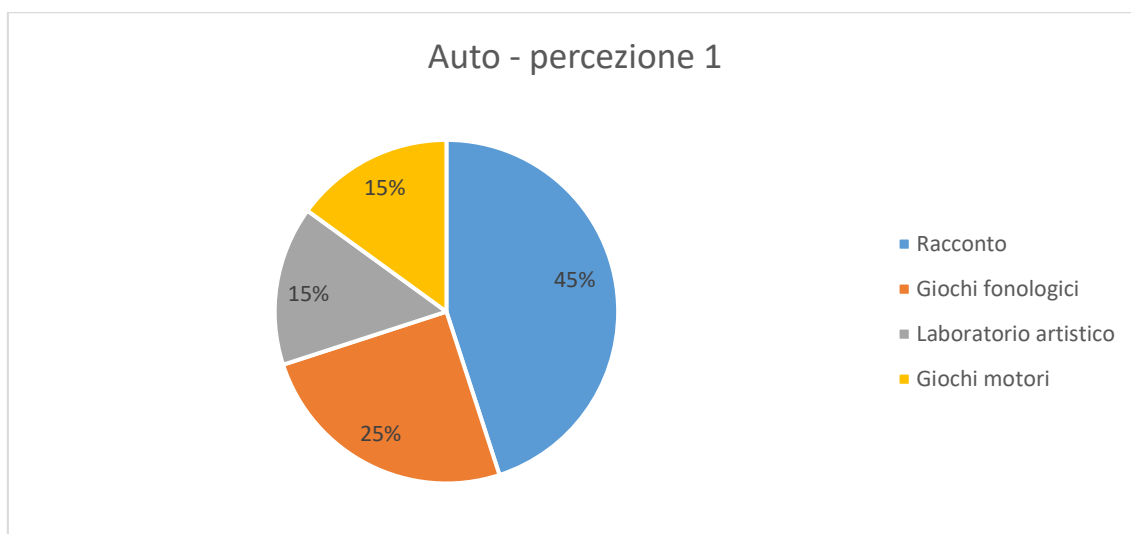


Figura 78: risultati questionario auto – percezione 1

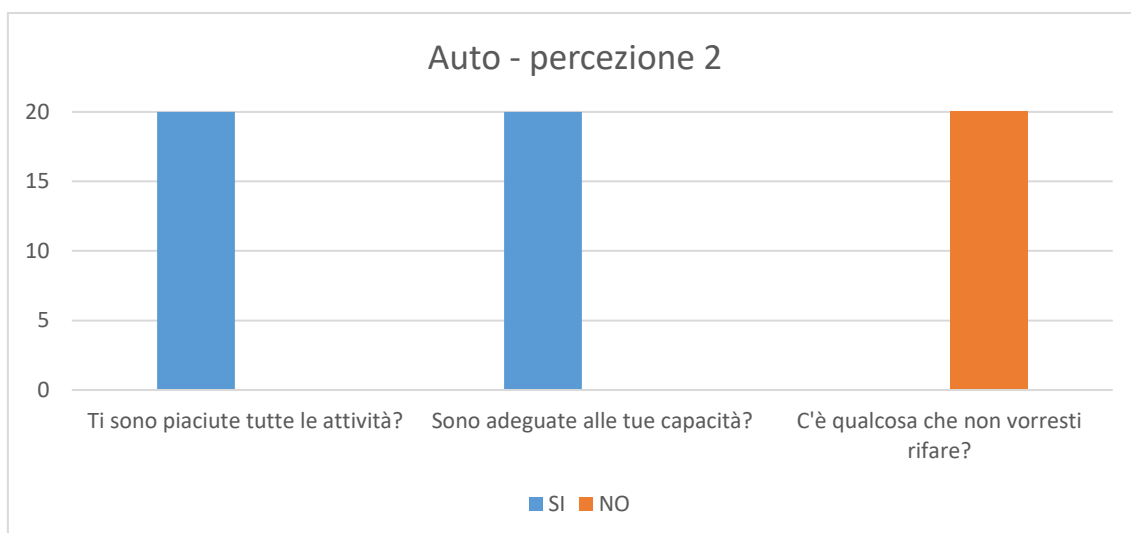


Figura 79: risultati questionario auto – percezione 2

A conclusione dell'attività manuale e delle risposte alle domande del questionario ci siamo recati in palestra; questa volta avevo gestito bene i tempi e sono riuscita, come previsto, a realizzare un paio di giochi motori inerenti al fonema e al grafema presentato.

Per il primo gioco ho chiesto agli alunni di chiudere gli occhi e pensare a quale movimento avrebbero collegato il fonema "R"; alcuni, pensando alla rana hanno detto "saltare" e altri "rotolare". Assieme abbiamo convenuto sul fatto che ricordasse maggiormente il rotolamento. Successivamente ho chiesto loro di pensare a un animale che contenesse il fonema R nel nome o nel suo verso (es. bruco o Leone: "grrrrr"). Il gioco consisteva quindi nel rotolare fino a metà palestra, poi camminare con l'andatura dell'animale scelto fino a fondo palestra e infine rappresentare con il corpo il grafema R. È stata un'attività spettacolare e gli alunni mi hanno fortemente stupita, soprattutto la parte della rappresentazione del grafema; mi dispiace moltissimo non aver immortalato alcuni momenti salienti, ma ero talmente immersa nella conduzione del gioco e nell'osservare le meraviglie che possono uscire dall'immaginazione dei bambini da essermi dimenticata di fotografare.

Il secondo gioco consisteva in un mimo nel quale gli alunni dovevano rappresentare l'animale pensato nel gioco 1 e gli altri compagni dovevano indovinare l'animale. Il gioco è piaciuto molto e gli alunni hanno partecipato volentieri, alcuni però hanno faticato a rispettare le regole non attendendo il proprio turno, parlando senza prenotarsi e, una volta rappresentato il proprio animale, non prestando più attenzione agli altri. Anche F. ha partecipato all'attività in palestra.

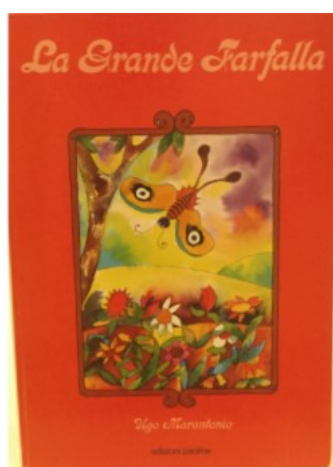


Figura 80: Albo "La grande Farfalla"

La correzione dell'itinerario ha dato buoni risultati in termini di gestione della classe e conduzione delle attività e quindi ho mantenuto le modifiche apportate anche negli incontri successivi.

Il terzo fonema-grafema affrontato, dopo "P" e "R", è stato "F"; la narrativa di riferimento è stata l'albo illustrato "La Grande Farfalla" (Marantonia, 1993) (Figura 24); gli alunni hanno potuto quindi interiorizzare il

fonema e collegarlo poi al grafema attraverso l'immagine della "grande Farfalla", protagonista del racconto (Figura 25).



Figura 81: metamorfosi farfalla – F

Attraverso l'utilizzo di flash-cards da me appositamente preparate, gli alunni si sono cimentati in alcuni giochi fonologici (Figura 26); queste flash-cards sono state poi utilizzate dalla mentore nei giorni successivi per gli esercizi di apprendimento e consolidamento del gesto grafico.



Figura 82: flashcards per giochi fonologici – F

Gli alunni hanno poi creato il collage (Figure 27 e 28) con il personaggio della narrativa associato al grafema corrispondente; in questa occasione ho insegnato loro il corretto gesto grafico e ho avuto cura di controllare che tutti riuscissero ad acquisirlo correttamente.



Figura 83: collage "F"



Figura 84: collage "F" e introduzione gesto grafico

Per riprendere il collegamento fonema-grafema ho proposto la filastrocca dall'"Alfabetiere" (Munari, 1998) (Figura 29) e la successiva rappresentazione corporea del grafema affrontato (Figura 30).

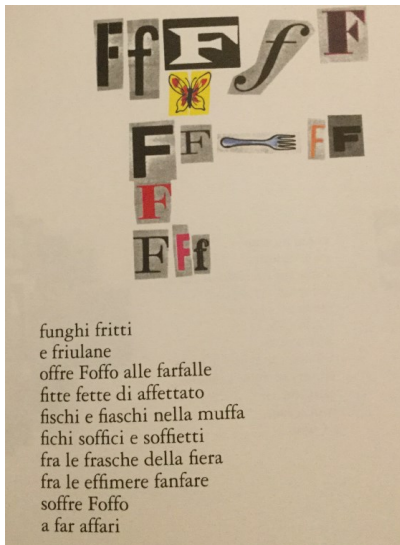


Figura 85: Filastrocca alfabetiere – F



Figura 86: rappresentazione corporea grafema F

Nel quarto incontro ho presentato agli alunni in fonema – grafema "D" attraverso la visione di un video alla LIM del racconto illustrato "Dino, il piccolo grande dinosauro" (Byrne, 2013) (Figure 31 e 32); ho optato per questo tipo di presentazione del racconto poiché il tempo atmosferico non permetteva l'uscita in giardino e l'utilizzo di uno

strumento tecnologico mi è sembrata la giusta chiave per proporre agli alunni la narrativa in modo coinvolgente.

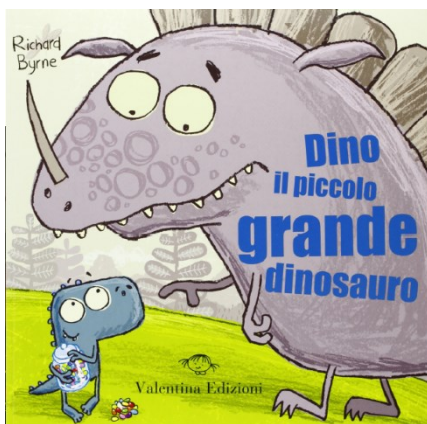


Figura 87: albo "Dino il piccolo grande dinosauro"



Figura 88: visione video-racconto

Gli alunni hanno poi collegato il fonema al relativo grafema attraverso alcuni giochi fonologici (Figure 33 e 34) per i quali ci siamo serviti della LIM e mediante il collage per l'introduzione e l'acquisizione vera e propria del gesto grafico (Figure 35 e 36).

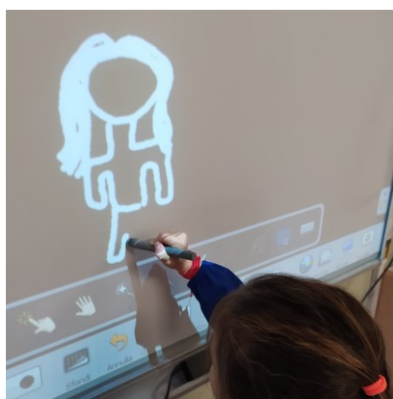


Figura 89: giochi fonologici con LIM



Figura 90: metamorfosi dinosauro – D



Figura 91: collage "D" e introduzione gesto grafico



Figura 92: collage "D"

L'ultimo incontro prima delle vacanze di Natale è stato dedicato al ripasso e consolidamento di quanto acquisito e appreso lungo la prima parte di percorso; attraverso alcuni giochi cooperativi che sono stati poi riproposti al termine degli incontri successivi, gli alunni hanno potuto mettere in pratica le abilità e le competenze apprese sino a quel momento e io ho potuto sfruttare al meglio queste prove come valide forme di valutazione degli apprendimenti.

Durante il primo gioco, "Il mercato delle sillabe" (Figure 37 e 38), gli alunni ricevevano una sillaba ciascuno e dovevano unirsi per formare parole di senso compiuto; nel caso in cui non fosse possibile, per mancanza di lettere o di ulteriori sillabe, potevano recarsi al "mercato delle sillabe" per comprarne altre. Una volta formate le parole dovevano trascriverle su un foglio.

Nel secondo gioco, invece, "Caccia alla sillaba", in palestra erano stati disposti in modo casuale alcuni mucchietti di parole. Gli alunni suddivisi a coppie erano provvisti di un foglio con alcune caselle corrispondenti a varie sillabe. Essi avevano il compito di collaborare, leggere le varie parole e trascriverle nelle caselle delle sillabe corrispondenti. Ad esempio, nella casella "RE" dovevano essere inserite tutte le parole contenenti quella sillaba.



Figura 93: gioco "il mercato delle sillabe"



Figura 94: gioco "il mercato delle sillabe"



Figura 95: "caccia alla sillaba"



Figura 96: "caccia alla sillaba"

“Attraverso questi giochi ho potuto valutare le abilità e le competenze legate alla letto-scrittura e, inoltre, ho potuto osservare con grandissimo piacere che gli alunni sono altamente in grado di cooperare e di lavorare insieme: aspetto per nulla marginale, soprattutto per degli alunni di prima primaria.” (Portfolio, 4 febbraio)

Nel secondo periodo, dopo le vacanze di Natale, è stato presentato agli alunni il fonema “N”, con relativo grafema; il racconto utilizzato è stato “Nino, in nano canterino” (Colli, Colli, & Zanotti, 2011), vi sono stati poi la consueta scoperta del grafema e l’introduzione del gesto grafico (Figura 39), la rappresentazione corporea del grafema, la rappresentazione tramite materiali alternativi del grafema (pastelli) (Figura 40) e il collage con esercitazione grafica (Figure 41 e 42).

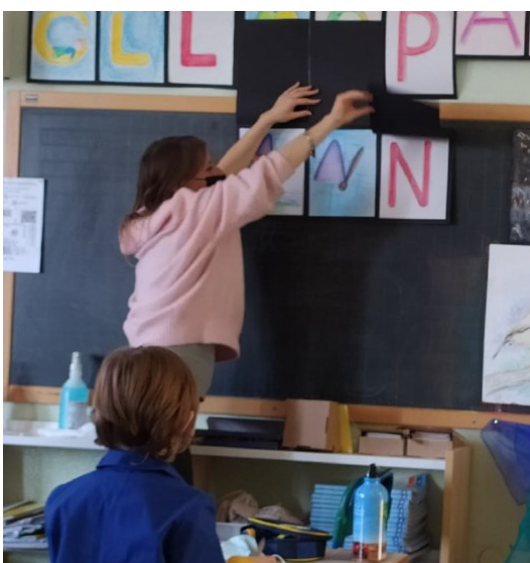


Figura 97: metamorfosi nano – N



Figura 98: rappresentazione grafema con materiale alternativo



Figura 99: preparazione base per collage



Figura 100: collage "N"

L'ultimo fonema e il relativo grafema affrontato all'interno del mio percorso di tirocinio è stato "V"; con l'occasione abbiamo visionato un breve estratto del film d'animazione "Il piccolo principe" (Osborne, 2015), ispirato al celebre racconto di Antoine de Saint-Exupéry, nel quale è presente il personaggio della volpe (Figure 43 e 44).



Figura 101: Film "Il piccolo Principe"



Figura 102: visione filmato

È stato inoltre riletto l'estratto del libro a cui abbiamo fatto riferimento e gli alunni poi l'hanno riportato sullo sfondo del collage (Figura 45) durante la successiva fase laboratoriale.

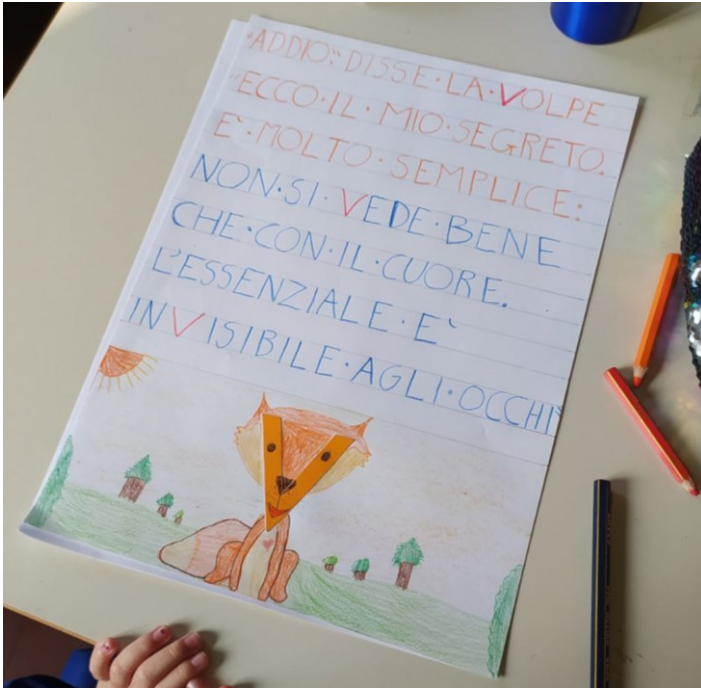


Figura 103: Collage con frase tratta dalla narrativa

Subito dopo la visione del racconto gli alunni hanno individuato il fonema e partecipato poi alla scoperta del grafema attraverso la metamorfosi del personaggio (Figure 46 e 47).



Figura 104: acquisizione corretto gesto grafico

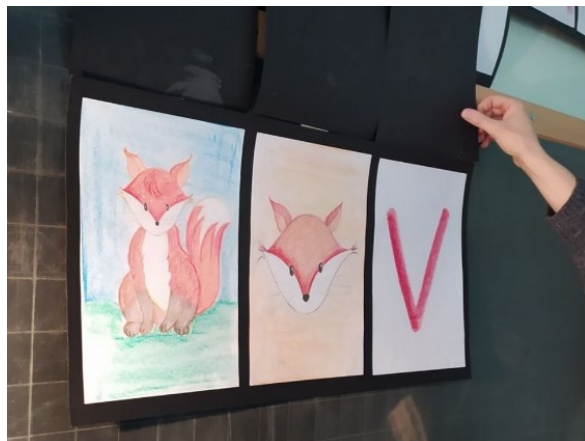


Figura 105: metamorfosi volpe – "V"

Si è proceduto poi con la rappresentazione corporea del grafema (Figura 48 e 49) e meditante l'utilizzo di materiali alternativi quali i pastelli (Figura 50).



Figura 106: rappresentazione corporea grafema "V"



Figura 107: rappresentazione corporea grafema "V"



Figura 108: rappresentazione grafemi e parole attraverso materiali alternativi (pastelli)

L'ultimo incontro è stato pensato per concludere il percorso e poter valutare il livello di apprendimento e di raggiungimento delle competenze degli alunni; sul modello del primo incontro riassuntivo, organizzato con giochi collaborativi, ho proposto agli alunni i due giochi ormai conosciuti e interiorizzati "Il mercato delle sillabe" e "Caccia alla sillaba" e ho inserito anche un gioco di corrispondenza parola – immagine: il bingo; durante questo gioco gli alunni a coppie avevano il compito di leggere alla lavagna la parola che di volta in volta veniva scritta (Figura 51) e dovevano poi controllare se

l'oggetto in questione fosse presente tra le immagini da loro scelte precedentemente (Figura 52).

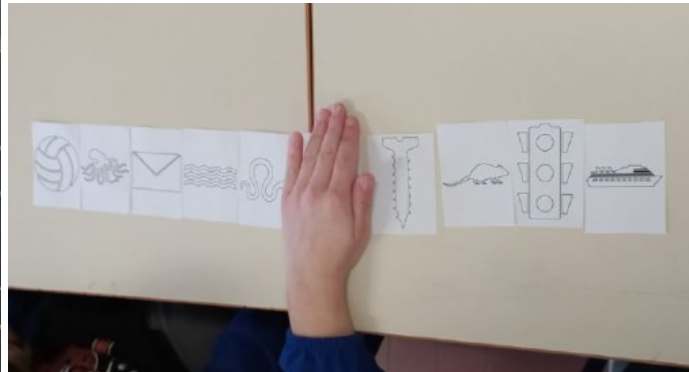


Figura 109: Parole scritte alla lavagna per gioco del Bingo Figura 110: immagini scelte dalle coppie per gioco del Bingo

Per contestualizzare i vari giochi ho utilizzato anche in questa occasione un racconto, l'albo illustrato "La grande fabbrica delle parole" (De Lestrade & Docampo, 2009) (Figura 53); ho scelto questa narrativa poiché mi sembrava significativa rispetto alla conclusione di questo percorso in quanto il significato che trasmette è che le parole hanno un significato, un valore che spesso dimentichiamo e diamo per scontato.



Figura 111: Albo illustrato "La grande fabbrica delle parole"

Grazie a questo racconto, infatti, gli alunni hanno potuto immedesimarsi ancora una volta nei personaggi e, in questo caso, hanno potuto imparare che le parole hanno

“Per quanta strada ancora c’è da fare...amerai il finale!”



Per garantire ai miei piccoli compagni di viaggio un’esperienza di qualità ho cercato di mettere in pratica quelli che Castoldi indica come aspetti fondamentali per un docente e in particolare per un docente che deve apprestarsi a effettuare una valutazione; ho quindi in primis effettuato una progettazione “a ritroso”, partendo quindi dalla meta, ovvero dagli obiettivi che desideravo raggiungere (Wiggins & Mc Tighe, 2004); ho cercato poi di attuare un “insegnamento – ponte” per facilitare agli alunni la connessione di ciò che hanno appreso, con il contesto reale in cui sono inseriti. Castoldi, infatti, afferma che “incoraggiare lo studente a sviluppare la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita.” (Castoldi, 2011). Il mio percorso di tirocinio e i relativi obiettivi di letto – scrittura risultano evidentemente legati ad una spendibilità nella vita reale di ciò che gli alunni apprendono nel contesto scolastico; non ho faticato, dunque, ad alimentare la motivazione negli alunni, in quanto trovandosi quotidianamente in situazioni in cui risultano necessarie le competenze di letto – scrittura, autonomamente desiderano sfruttare queste occasioni per sperimentare ciò che hanno appreso.

Ho puntato poi a valorizzare il percorso, l’esperienza di viaggio, ovvero i processi, che sono risultati centrali nel corso dell’insegnamento e mi sono fornita dei saperi

disciplinari come strumenti utili al raggiungimento delle competenze. Infine, ho cercato di “allargare lo sguardo valutativo”, ovvero cercare di cogliere tutti gli aspetti legati al livello di padronanza della competenza raggiunto dagli alunni, attuando quella che Castoldi chiama “ottica trifocale” (Castoldi, 2016), ossia l’intersecarsi di più punti di vista e modalità di osservazione, al fine di ottenere una visione completa, unitaria e reale della complessa realtà da valutare. Le tre dimensioni riguardano “cosa so fare”, ovvero la dimensione oggettiva, “come mi vedo” ossia la dimensione soggettiva e “come mi vedono”, vale a dire la dimensione intersoggettiva.

La dimensione oggettiva

Lungo il percorso di tirocinio ho scelto di indagare la prima dimensione attraverso la somministrazione del compito autentico; questo inizialmente corrispondeva al percorso motorio e interdisciplinare conclusivo di ciascuna attività, poi però l’ho dovuto necessariamente sostituire con alcuni “giochi cooperativi” ispirati al modello *Learning together* (Johnson & Johnson, 1991) per meglio rispondere ai bisogni formativi e cognitivi degli alunni (Figure 37 – 40 e 51, 52, 555, 56); in aggiunta alle evidenze risultanti dai giochi cooperativi, ho raccolto poi ulteriori evidenze sul livello di raggiungimento degli obiettivi, attraverso una selezione dei lavori svolti durante le attività e lungo “l’arco del processo formativo” (Castoldi, 2016) (Figure 14, 15, 21, 27, 36, 41, 42, 45). I lavori sono stati inoltre utilizzati per l’allestimento di una mostra destinata a genitori, alunni e insegnanti del plesso e successivamente sono stati raccolti e rilegati e hanno costituito il portfolio personale dell’alunno (Figura 59 e 60).

Ho somministrato una “prova” all’inizio del percorso, per indagare le preconcoscenze e in particolare lettura e scrittura emergenti e, successivamente, ho risomministrato la stessa prova a fine intervento, per avere una visione maggiormente definita dell’acquisizione e del livello di raggiungimento delle competenze da parte degli alunni (Figura 61 – 63).

La prova, suggerita dal testo di riferimento nel corso del secondo anno di “Linguistica e Letteratura italiana”: “Il portfolio per la prima alfabetizzazione” (Cisotto, 2016), prevedeva alcuni esercizi da svolgere individualmente per indagare le varie

competenze legate alla letto – scrittura; io ne ho selezionate tre¹³ e mi sono state molto utili ma mi sono resa conto che la loro somministrazione non sarebbe stata possibile in un contesto scolastico ordinario, in quanto il “colloquio individuale” con l’alunno richiederebbe un dispendio di tempo troppo elevato.

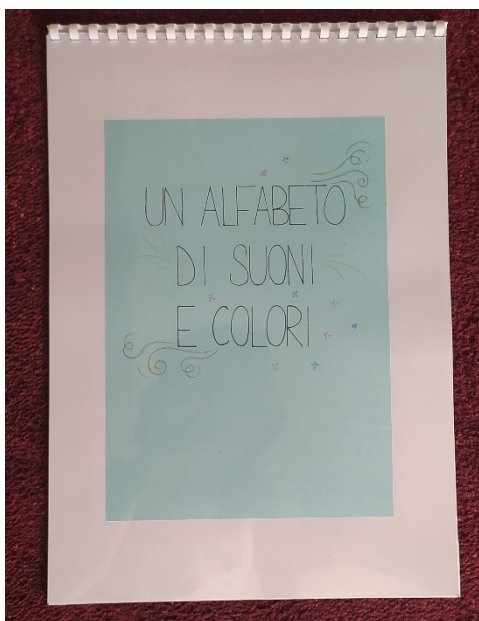


Figura 115: portfolio (1)



Figura 116: portfolio (2)

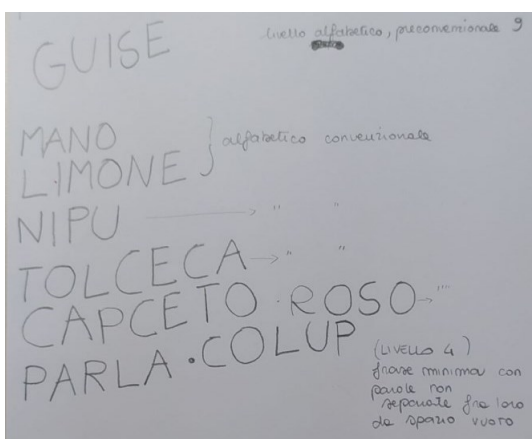


Figura 117: esempi di prove per valutazione dimensione oggettiva (1)

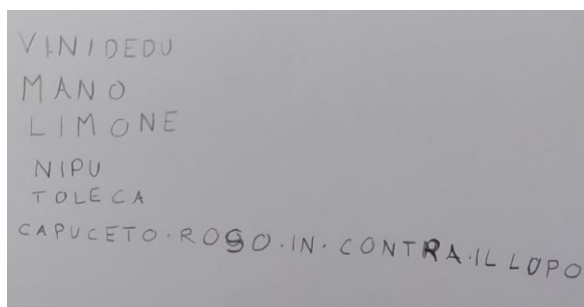


Figura 118: esempi di prove per valutazione dimensione oggettiva (2)

¹³ Esercizio 1: scrittura spontanea di nomi di personaggi dei cartoni animati, stranieri con pattern fonologici irregolari e poco comuni; esercizio 2: scrittura spontanea di parole bisillabe e trisillabe a ortografia regolare; prova 3: scrittura di non parole sotto dettatura; esercizio 3: scrittura di frase. Tutti gli esercizi prevedevano poi la riletture ad alta voce di ciò che era stato scritto

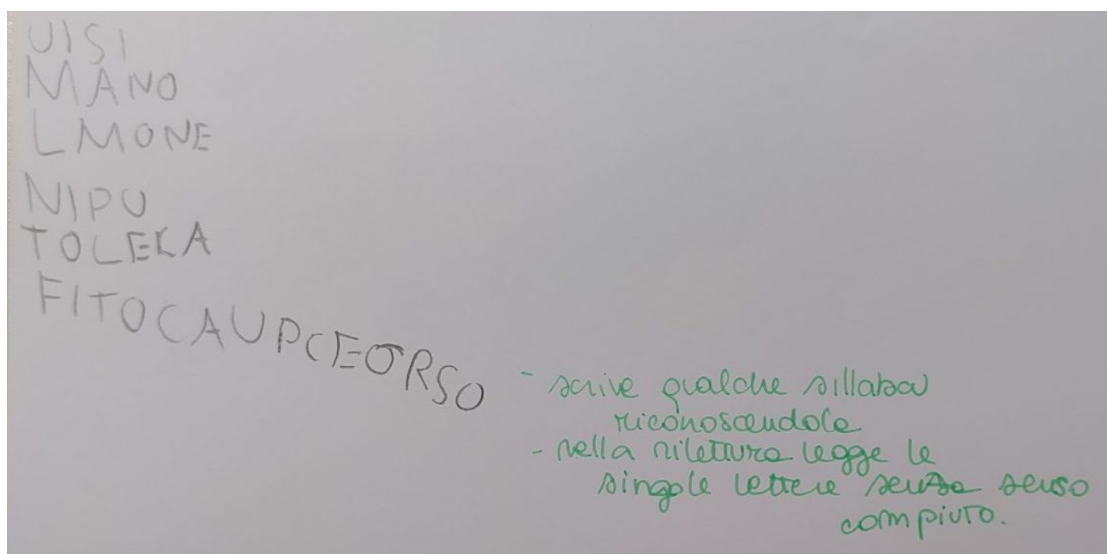


Figura 119: esempi di prove per valutazione dimensione oggettiva (3)

La dimensione soggettiva

Ho indagato la dimensione soggettiva, invece, attraverso l'analisi dei feedback ricevuti dagli alunni e tramite la compilazione da parte di questi al termine delle attività di alcuni questionari relativi all'autopercezione; il tutto per poter riflettere sia sul prodotto che sul processo e sulle modalità di apprendimento messe in atto dagli alunni stessi (Figure 64 e 65); purtroppo non sono riuscita a somministrare questi questionari a F. il bambino autistico, perché richiedono un grado di elaborazione dell'esperienza troppo elevato e perché dati i suoi tempi ridotti di attenzione, non ha sempre partecipato alle attività proposte.

COLORA UNA SOLA CASELLA (SI O NO) PER OGNI DOMANDA.

PRESTAZIONI	QUESTA ATTIVITÀ È STATA DIFFICILE?	SI	NO
	SEI RIUSCITO A COMPLETARE L'ATTIVITÀ?	SI	NO
PROCESSI	HAI CAPITO LE REGOLE?	SI	NO
	HAI RISPETTATO LE REGOLE?	SI	NO
ATTEGGIAMENTI	TI SEI DIVERTITO?	SI	NO
	TI SEI SENTITO TRANQUILLO DURANTE IL GIOCO?	SI	NO
IDEA DI SÉ	HAI AVUTO PAURA DI SBAGLIARE?	SI	NO
	PENSI CHE SARESTI CAPACE DI SPIEGARLO AD ALTRI BAMBINI?	SI	NO
	ADESSO SEI CAPACE DI ...?	SI	NO

Figura 120: modello questionario autopercezione con aree di interesse

Ho quindi proceduto all'elaborazione e alla tabulazione dei dati tenendo conto di un totale di 20 alunni (Figura 66); è emerso che per quanto riguarda l'ambito della

prestazione: nessun alunno ha percepito difficoltà durante le attività (0/20) e tutti gli alunni sono riusciti a completare le attività (20/20); per quanto riguarda l'ambito legato ai processi: tutti gli alunni hanno sempre compreso le indicazioni e le regole (20/20), ma nel momento in cui gli è stato chiesto di rispettarle, hanno faticato, soprattutto negli incontri riassuntivi, in cui erano previsti momenti più ludici e di gioco (15/20 e 16/20).

Riguardo gli atteggiamenti: tutti gli alunni sono divertiti anche se non sempre si sono sentiti tranquilli, specialmente negli incontri riassuntivi, forse per una tensione dovuta al gioco in sé (17/20 e 16/20); per quanto concerne l'ultimo ambito indagato, ovvero l'idea di sé: i risultati sulla paura di sbagliare percepita variano a seconda dell'attività proposta e tendono ad essere più alti nelle attività in cui è richiesto un maggior impegno relativo alla letto – scrittura correlato ad un contesto meno ludico.

Figura 121: questionari di auto-percezione compilati al termine delle attività

Negli incontri riassuntivi, sebbene risultassero nel concreto più impegnativi a livello di competenze richieste, gli alunni non percepivano paura di sbagliare (0/20 in entrambi gli incontri). Molti alunni non si sono sentiti in grado di rispiegare l'attività svolta ad altri, ad eccezione degli incontri riassuntivi, nei quali effettivamente le attività erano numericamente inferiori e le indicazioni da ricordare più semplici e ridotte. Per quanto riguarda la percezione di autoefficacia relativa alla competenza acquisita, tutti gli alunni a fine lezione affermavano di aver acquisito le competenze richieste.

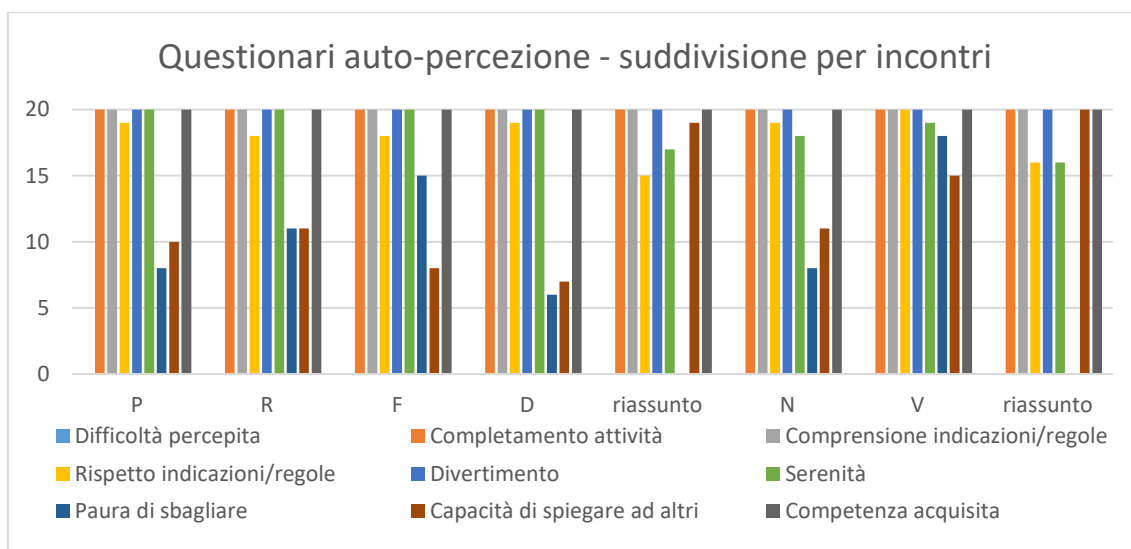


Figura 122: elaborazione dati questionari auto-percezione

La dimensione intersoggettiva

L'ultima dimensione, relativa a "come mi vedono", ovvero intersoggettiva, è stata sondata e analizzata attraverso: le osservazioni sul campo nel corso dei vari incontri, il continuo e regolare confronto con la mentore e con le insegnanti di sostegno presenti in classe e infine attraverso la valutazione tra pari degli alunni stessi (Figura 67); la possibilità di ricevere feedback da parte di altre figure e da parte degli alunni stessi mi ha aiutato a costruire una visione maggiormente olistica, "aperta" e in divenire sia del gruppo classe, nelle sue dinamiche profonde, sia dei singoli alunni.



Figura 123: peer-review

L'ottica trifocale

A conclusione del processo valutativo ho raccolto quanto emerso nelle tre diverse dimensioni in ottica trifocale all'interno della rubrica valutativa, che ho inserito in allegato e di cui riporto una sintesi di seguito.

Dai dati emersi è risultato che per quanto riguarda l'indicatore "riconoscere e saper leggere i grafemi presentati", relativo alla dimensione "Lettura e comprensione", 14 alunni su 21 hanno raggiunto il livello avanzato della competenza, 6 il livello intermedio, 0 il base e 1 in via di prima acquisizione; per quanto riguarda l'indicatore "Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi", sempre relativo alla dimensione "Lettura e comprensione" 8 bambini su 21 hanno raggiunto il livello avanzato, 10 il livello intermedio, 2 il livello base, e 1 è in via di prima acquisizione; rispetto all'indicatore "Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema", relativo alla dimensione "Espressione e comunicazione scritta", 18 alunni su 21 hanno raggiunto il livello avanzato, 2 alunni su 21 quello intermedio e 1 in via di prima acquisizione; l'ultimo indicatore "Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente", relativo anch'esso alla dimensione "Espressione e comunicazione scritta", vede il raggiungimento del livello intermedio da parte di 6 alunni su 21, del livello base da parte di 12 alunni su 21 e in via di prima acquisizione da parte di 3 alunni (Figura 68).

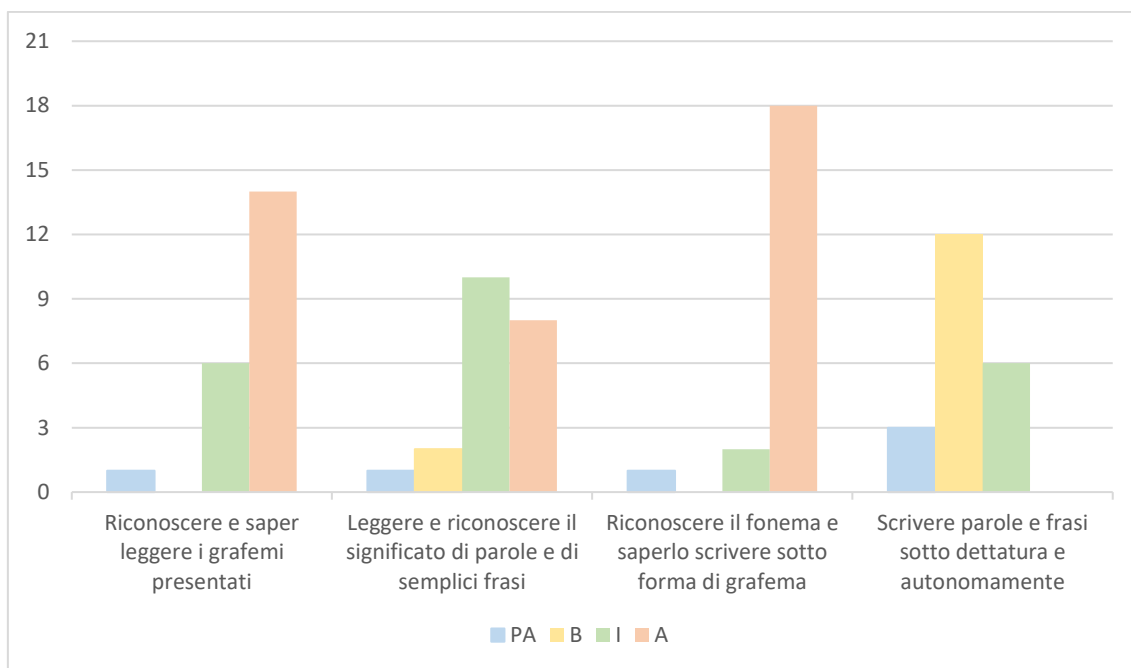


Figura 124: grafico risultati rubrica valutativa

Dal grafico risulta che i due indicatori relativi al riconoscimento e alla letto-scrittura dei semplici grafemi-fonemi presentano un numero più elevato di alunni che hanno raggiunto un livello tra l'avanzato e l'intermedio, mentre gli indicatori relativi a competenze di letto-scrittura di parole e frasi, presentano un numero maggiore di alunni che hanno raggiunto un livello tra l'intermedio e il base.

Le valutazioni sono state poi condivise con la mentore e le altre insegnanti e sono state utilizzate per redigere le valutazioni personali di fine quadrimestre degli alunni, attraverso i relativi giudizi disciplinari.

Nel complesso i risultati ottenuti dal percorso di apprendimento delle competenze legate alla letto – scrittura si possono ritenere più che soddisfacenti per tutti gli alunni.

3. Riflessioni di una viaggiatrice tuttofare, sempre in cammino

Un po' sherpa, un po' Merlino, un po' direttrice d'orchestra



“Il termine sherpa viene comunemente utilizzato per indicare i portatori che accompagnano le grandi spedizioni alpinistiche dirette verso le vette più alte del pianeta.”

- www.salinvetta.it



*Merlino: “[...] Non star solo ad aspettar ciò che per caso puoi trovar!
Se metti buona volontà, il mondo tutto ti darà,
però se tu non rischierai, nulla mai rosicherai!”*



“Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare.

La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia.

Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto,

il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme.

Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica.”

– Daniel Pennac (*Diario di scuola*)

Quando sono entrata nella scuola primaria D'Annunzio di Terradura (Due Carrare) per la prima volta, lo scorso anno, nonostante il periodo non proprio felice dovuto all'emergenza sanitaria, ero molto motivata ed entusiasta di poter iniziare una nuova esperienza e di cominciare a costruire la mia professionalità poggiando su basi più solide, quali quelle date dal corso di laurea in scienze della formazione primaria. I molti cambiamenti nella mia vita mi avevano dato un nuovo slancio e mi avevano dato un motivo in più per vedermi in modo diverso e per iniziare a pensarmi in modo diverso, soprattutto professionalmente.

L'incontro con le mie colleghe è stato fondamentale per la mia crescita professionale, con la loro esperienza e competenza, consigliandomi e talvolta correggendo alcune mie vecchie abitudini, mi hanno aiutata a coltivare quella che per loro è l'arte di insegnare; scovare, custodire e promuovere la bellezza che si trova in ogni alunno, tendendo l'orecchio ad ogni singolo suono, anche il più flebile o il più stridente, per coglierne la singolarità che lo rende unico e prezioso.

Come ho raccontato anche all'interno di un thread del forum e nel portfolio, una delle frasi che più mi hanno aiutato a riflettere sul tipo di docente che vorrei diventare e mi ha accompagnata quest'anno è stata proprio la frase di una delle mie colleghe: "Tutti i docenti dovrebbero fare un'esperienza di sostegno prima di insegnare. Se riusciamo a trovare la chiave per farci capire dai bambini che sono più in difficoltà, allora riusciamo a farci capire da tutta la classe".

Con questa frase vengono presi in causa "Tutti i docenti [...]" mettendo in evidenza la responsabilità dell'intero corpo docente (non solamente dell'insegnante di sostegno) nell'applicazione di un approccio realmente inclusivo; il focus, inoltre, è sulla totalità del gruppo classe, inteso come insieme di singoli individui e l'obiettivo primario è il conseguimento di successi scolastici da parte di tutti, senza accontentarsi di risultati minimi, ma nutrendo alte aspettative verso ogni singolo alunno, sempre secondo le proprie possibilità. "In fondo questo è l'ideale democratico di una scuola a misura di alunno: che la qualità della cultura e la qualità della formazione che sono strettamente legate all'umanità dell'uomo, da privilegio di pochi divengano patrimonio di tutti e di ognuno." (Baldacci, 2008, p. 195)

Questa dimensione inclusiva dell'essere docente, che viene approfondita anche nel documento analizzato sia durante il corso di didattica e pedagogia per l'inclusione, sia durante gli incontri di tirocinio indiretto di quest'anno: "Profile of inclusive Teachers"¹⁴ (il profilo dei docenti inclusivi dell'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni disabili) è quindi l'aspetto che più ho cercato di nutrire ed accrescere in questi ultimi due anni.

Anche se il mio percorso di formazione è ben più lungo di soli due anni, è come se mi fossi risvegliata da una sorta di torpore riflessivo circa la mia professionalità: dopo la laurea magistrale in pedagogia avevo per caso iniziato a lavorare in una scuola paritaria come educatrice della sezione primavera ed essendomi trovata molto bene mi ero lasciata un po' trasportare dagli eventi; avevo "imparato a fare l'insegnante", conoscevo le routine degli alunni della scuola dell'infanzia, riuscivo a capire facilmente i bisogni dei bambini di quell'età ed ero in grado di gestire una classe abbastanza abilmente progettando e conducendo attività e laboratori; ho scelto però di dare una svolta al mio percorso e di iscrivermi a scienze della formazione primaria perché mi ero accorta che comunque nella mia formazione mancava qualcosa; mi sono resa conto poi, però, di essermi adagiata nella mia comfort zone e di ricercarla anche nei contesti di tirocinio e laboratoriali, tentando di adattare le attività in modo da poter "sfruttare" le competenze che già possedevo senza mettermi troppo in gioco; questa strategia mi permetteva infatti di risparmiare energie e tempo e in tal modo mi risultava più semplice conciliare studio e lavoro, a discapito per della mia crescita e maturazione professionale.

Due anni fa ho quindi deciso che la mia formazione era un investimento prezioso per il futuro da dover curare e coltivare adeguatamente e che il tipo di insegnante che sarei diventata dipendeva totalmente dal tipo di docente che avrei voluto essere e soprattutto dall'impegno che avrei profuso in favore del raggiungimento di quell'obiettivo; ho quindi iniziato ad uscire dalla mia comfort zone e a sperimentarmi mettendomi in gioco anche nelle situazioni in cui non mi ritenevo già competente; ho

¹⁴ Il documento fa riferimento anche a: Strategia Europa 2020, relazione della Conferenza Internazionale sull'Integrazione Scolastica del 2008, articolo 24 della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), UNESCO e UNICEF (2007), UNESCO (2008), Rapporto Mondiale sulla Disabilità (2011), Universal Design for Learning

lasciato un lavoro a tempo indeterminato e ho accettato una supplenza come insegnante di sostegno alla primaria, un mondo per me totalmente nuovo con un incarico non semplice; durante quel periodo, due anni fa, ho compreso realmente l'importanza che riveste la dimensione inclusiva. Ho capito che essere inclusivi significa desiderare ardentemente di riuscire ad arrivare a tutti cercando gli strumenti e le modalità più adeguate; significa essere attenti e tendere l'orecchio ai bisogni di ogni singolo alunno ma soprattutto alle risorse e alla bellezza che ognuno porta con se e che talvolta non riesce a mostrare; in virtù di questo significa quindi anche essere preparati e competenti a tal punto da riuscire ad attuare una didattica personalizzata cercando di puntare proprio sulle risorse, per aiutare ogni alunno a diventare "un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme", senza attuare un gioco al ribasso, ma sognando anche per loro alte cime e panorami mozzafiato.

Un connubio tra individualizzazione e personalizzazione da parte del docente quindi, poiché come afferma Baldacci "una formazione valida richiede sia che lo studente raggiunga le competenze basilari che ognuno deve possedere, sia che possa sviluppare propri specifici talenti" (Baldacci, 2008, p. 133).

I valori di uguaglianza, partecipazione, sviluppo e sostegno delle comunità e rispetto della diversità dovrebbero fungere quindi da bussola per i docenti nel delicato compito di accompagnamento degli alunni nel loro percorso di crescita.

Il giusto equipaggiamento: bilancio di competenze

Durante questa mia ultima esperienza di tirocinio ho compreso che oltre alla bussola di una buona guida quale può essere uno sherpa che conduce alle vette più alte, all'ascolto fine e alla capacità di creare armonia di un buon direttore d'orchestra, come suggerito da Pennac (Pennac, 2007), un insegnante dovrebbe ispirarsi anche a Mago Merlino, che spinge Artù a "vincere le proprie paure affrontandole con ironia e lo guida ponendosi come esempio di coraggio ma anche di umiltà" (Portfolio, 17 marzo) e che "propone una visione del mondo libera da giudizi di valore e da etichette, definita invece da una sana curiosità e desiderio di apprendere" (ibidem); dovrebbe quindi saper portare anche un po' di magia in classe o in sezione. Un docente dovrebbe essere quindi anche

un po' mago, creando attività e percorsi che possano affascinare e rapire gli alunni e che possano permettere loro di meravigliarsi di fronte alla bellezza che deriva dall'apprendimento e dal percorrere un sentiero di crescita che, seppur in salita, offre una vista stupenda e compagni di viaggio preziosi.

Questa esperienza di tirocinio, oltre a permettermi di vedere la magia negli occhi degli alunni, mi ha dato l'opportunità di migliorarmi ulteriormente come insegnante, comprendendo che non sono e non devo sentirmi "arrivata in cima" e che i miei limiti altro non sono che punti di partenza per nuovi percorsi e nuove vette da scalare; penso comunque di aver fatto molti passi avanti riuscendo ad abbandonare quella zavorra di vecchie abitudini che non mi permettevano di godermi a pieno l'esperienza formativa: mi sono aperta al nuovo e al bello e ho aiutato gli alunni a fare altrettanto cercando di cogliere il loro potenziale, motivandoli e incuriosendoli.

Le mie competenze come insegnante in formazione si sono quindi ampliate e consolidate e basandomi soprattutto sul già citato anche all'interno del Portfolio "Profile of Inclusive Teachers", ma anche sulle aree descritte da Margiotta, ho cercato (e sto cercando) di divenire un "insegnante di qualità". (Margiotta, 1999)

Grazie ai corsi universitari di questi anni, ai laboratori e alla possibilità di approfondire tramite le varie esperienze di tirocinio e la redazione della tesi alcuni settori disciplinari specifici, posso affermare di aver raggiunto un buon grado di *conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi* (Margiotta, 1999) e un buon livello nell'acquisizione delle *competenze didattiche* (Margiotta, 1999), cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle; ovviamente l'aver acquisito queste competenze richiede necessariamente un continuo e costante aggiornamento che si traduce nell'impegno futuro e nella responsabilità personale di una formazione continua, ovvero nella competenza indicata dal Profile of Inclusive Teachers come competenza di *sviluppo e aggiornamento professionale* (Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012).

Sono da sempre una persona molto introspettiva e tendenzialmente noto in primis ciò che non funziona o che avrei potuto svolgere meglio in quello che faccio; in questo ultimo anno però, grazie alla mia mentore e ai tutor accademici, ho imparato a cogliere

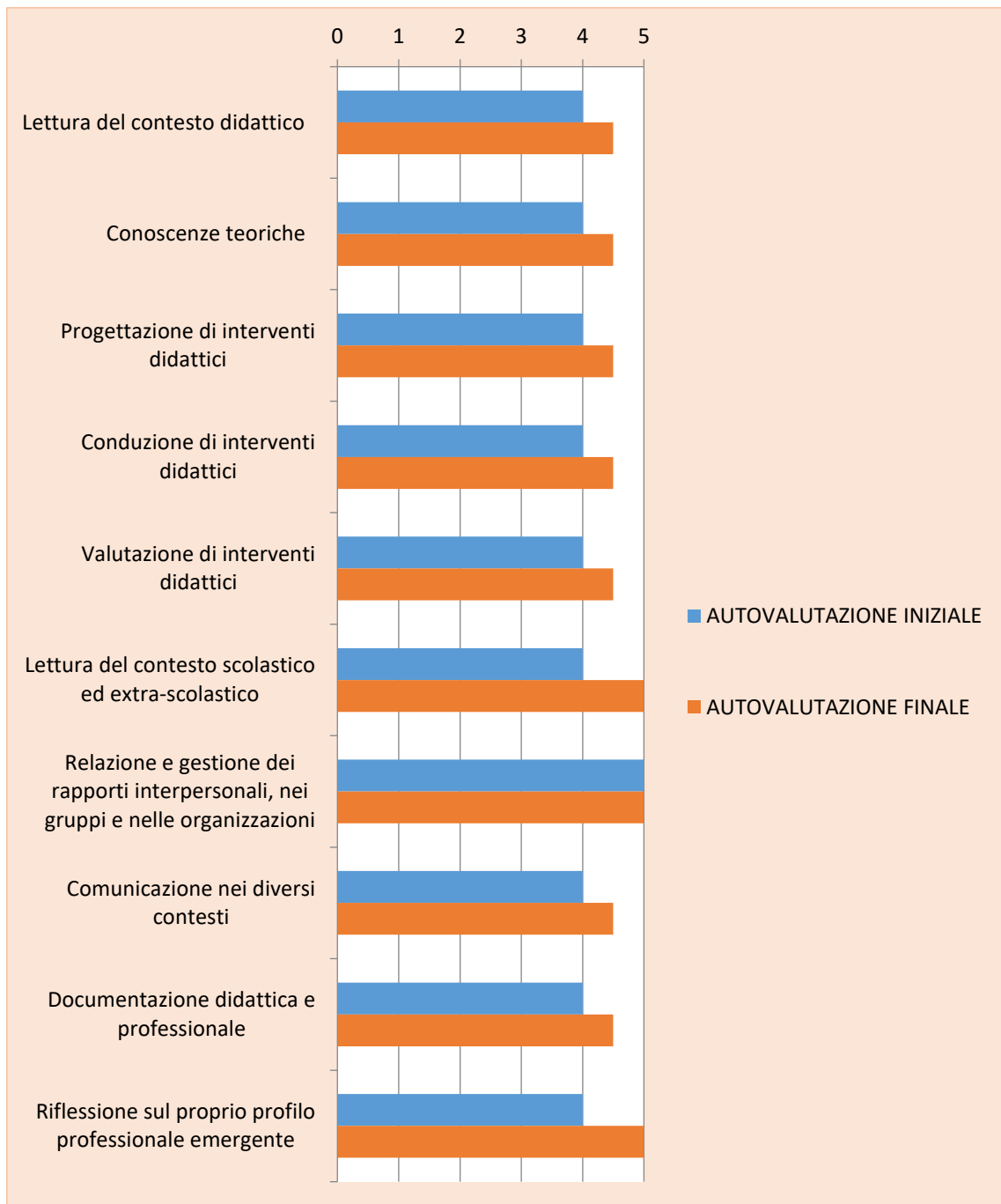
anche quanto c'è di buono, ma che spesso fatico a vedere; ho raggiunto quindi un livello di *riflessione e di autocritica* (Margiotta, 1999) che mi permette di cogliere anche le mie risorse e i miei punti di forza e ho imparato a sfruttarle in modo costruttivo, in un'ottica di miglioramento.

La competenza indicata da Margiotta come *empatia, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro dignità* (Margiotta, 1999) e che si integra con la competenza di *sostenere gli altri e lavorare con gli altri* (Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012), indicata nel Profile of inclusive teachers, è una competenza che coltivo da molto tempo. La mia formazione ed esperienza iniziale da educatrice e il mio impegno nel servizio scout hanno costituito una solida base di partenza e mi hanno fornito (e forniscono tutt'ora) numerose occasioni di relazione con persone che vengono spesso rifiutate dalla società ed emarginate. La successiva formazione ed esperienza come insegnante, mi hanno offerto l'opportunità di osservare il mondo e la società con gli occhi di un bambino e di capire l'importanza di un'educazione che tenga conto dello sviluppo di competenze quali l'empatia, il sostenere gli altri e il lavorare con gli altri.

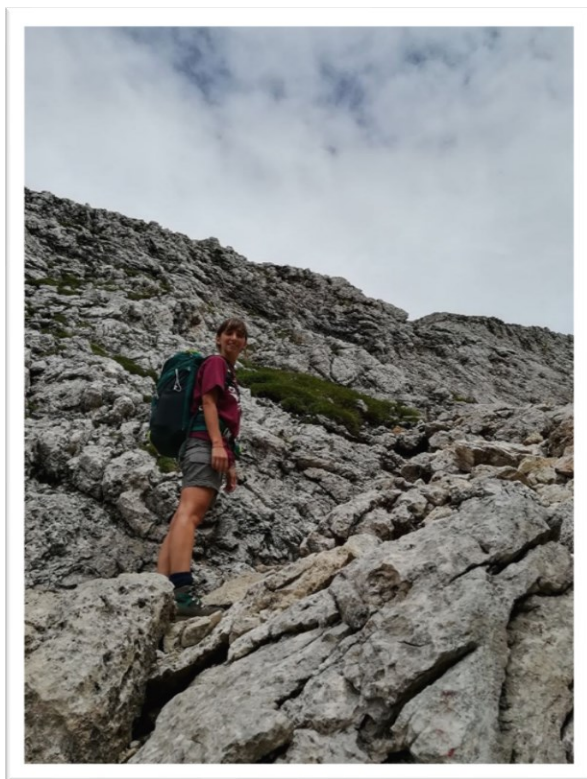
Sono onorata, oggi, di rivestire il ruolo dell'insegnante, che in questo campo assume una posizione privilegiata per riuscire ad instillare nelle nuove generazioni il prezioso seme dell'empatia e del rispetto di ogni Persona in quanto tale.

La competenza su cui ho dovuto investire maggiormente in questi anni, ma nella quale ho conseguito i miglioramenti più evidenti è stata la *competenza gestionale*, sia dentro che fuori l'aula. Gli impegni e le responsabilità sono state molte, sia nelle mie esperienze di tirocinio, sia nelle esperienze lavorative svolte e sono sempre riuscita a far combaciare numerosi impegni e a svolgere i compiti che mi venivano assegnati; ciò che però mi ha maggiormente messo in difficoltà è stato proprio il riuscire a gestire il tutto in modo profondo, attento, consapevole, ma soprattutto centrato sull'alunno, su ogni singolo alunno, senza farmi prendere dal "dover fare" e dallo scorrere del tempo.

Concludo inserendo il grafico che riporta l'autovalutazione delle competenze professionali in formazione, secondo i criteri della tre dimensioni: didattica, istituzionale e professionale, redatta a inizio e fine tirocinio.



CONCLUSIONE



Tra boschi e prati verdi e fiumi
con l'acqua e con il sole
col vento pure con l'aria lieve
nella calda estate o con la neve
quanti passi fatti insieme
allegria di una fatica
ancor più meravigliosa perché...
fatta con te!

[...]

Lo zaino è fatto
tutto è pronto
un nuovo giorno è sorto già
e con il ritmo dei nostri passi
il nostro tempo misureremo
poi di nuovo sul sentiero
solitario e silenzioso
testimone di fatiche di chi...
...in alto vuole andare!

-Il canto del raid

Un escursionista sa che una volta arrivato in cima il viaggio non è finito e sa anche che l'esperienza vissuta farà parte del suo equipaggiamento per il prossimo viaggio; gli imprevisti, i bivvi, le sviste lungo il percorso l'hanno reso più avvincente e hanno costituito occasioni di crescita e apprendimento; i compagni di viaggio non hanno solamente condiviso un pezzo di strada, ma hanno intrecciato le loro vite con la sua e da questo incontro ognuno ha potuto cogliere la bellezza dell'altro e arrivare alla meta stanco ma cresciuto e arricchito.

Il mio tirocinio del quinto anno si è concluso e con esso anche il percorso di tirocinio interno alla mia formazione universitaria; mi ero preparata e avevo conosciuto i miei compagni di viaggio, avevo studiato il percorso e vagliato ogni possibilità anche attraverso l'analisi SWOT, ma questo non è bastato a impedirmi di inciampare o di avere dubbi sul sentiero da percorrere. Lungo questo viaggio però non mi sono mai sentita sola: la mia mentore, i tutor, i miei colleghi di tirocinio e le mie colleghe di plesso mi hanno sempre sostenuta e incoraggiata non mancando però di farmi notare i possibili miglioramenti o i

punti di forza; i miei piccoli compagni di viaggi mi hanno trasmesso entusiasmo e motivazione e la magia nei loro occhi mi ha ripagato di tutte le fatiche e di quelle piccole sconfitte personali che non ho potuto evitare.

“Passo dopo passo” abbiamo imparato a conoscerci, a individuare e a rispettare i nostri ritmi e i nostri limiti, abbiamo scoperto i nostri punti di forza e abbiamo costruito relazioni forti e profonde lungo questo percorso di letto-scrittura che ci ha riservato moltissime soddisfazioni e che ha visto il raggiungimento di ottimi livelli di competenza da parte di tutti gli alunni.

Questo percorso con i miei piccoli compagni di viaggio finisce qui, ma vivremo assieme altre avventure perché al termine del mio tirocinio ho avuto la preziosissima possibilità di sostituire la mia mentore e prendere servizio nella stessa classe; è stata una soddisfazione enorme e la conclusione di tirocinio migliore che potessi desiderare.

Ed eccomi qui al termine di questo lungo percorso e di questa ultima esperienza di tirocinio, un po' sherpa in compagnia della mia bussola e del mio zaino carico di esperienze, un po' direttore d'orchestra con l'orecchio teso e attento ai bisogni degli alunni e un po' Merlino, desiderosa di portare un po' di magia e di far comprendere agli alunni quanto di bello il mondo può offrirci se solo lo desideriamo.

Cercherò di continuare su questo sentiero come un'insegnante inclusiva, creativa e “magica” e lo farò continuando ad interrogarmi, a riflettere ma soprattutto formandomi e aggiornandomi perché “insegnare è un'attività di apprendimento” e ne sono responsabile “per tutto l'arco della vita” (Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili, 2012).

Bibliografia

- Agenzia Europea per lo sviluppo dell'istruzione degli alunni disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET Università editore.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Byrne, R. (2013). *Dino, il piccolo grande dinosauro*. Milano: Valentina edizioni.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci.
- Cisotto, L. (2015). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci editore.
- Cisotto, L. (2016). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L., & RDL, G. (2016). *Prime competenze di letto-scrittura*. Trento: Erickson.
- Colli, R., Colli, M., & Zanotti, C. (2011). *Alfabetando*. Trento: Erickson.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & J., Z. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychol Rev*.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella editrice.
- De Lestrade, A., & Docampo, V. (2009). *La grande fabbrica delle parole*. Milano: Terre di Mezzo.
- Guglielmo, M. (s.d.). *Portfolio*.
- IC. Carrarese Euganeo. (2019-2022). *PTOF*. Due Carrare.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marantonio, U. (1993). *La grande Farfalla*. Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.
- Margiotta, U. (A cura di). (1999). *L'insegnante di qualità, valutazione e performance*. Roma: Armando.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni.
- Munari, B. (1998). *Alfabetiere*. Mantova: Corraini Editore.

- Osborne, M. (Regia). (2015). *Il piccolo principe* [Film].
- Pennac, D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli editore.
- Pinto, G. (A cura di). (2003). *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci editore.
- Ross, T. (2014). *Il rinoceronte di Rita*. Bagnoli di Sopra: Camelozampa.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Tonegato, P. (2018). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.
materiale del tirocinio del secondo anno.
- Universal Design for Learning. (s.d.).
- Wiggins, G., & Mc Tighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Allegato 1 – rubrica valutativa (livelli: iniziale-P, base-B, intermedio-I, avanzato-A)

ALUNNO	DIMENSIONE	CRITERIO	INDICATORE	P	B	I	A
N---la	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi		X		
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		
M---ia	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati			X	
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi		X		
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema			X	
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi	x			
L--a	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi		X		
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi			X	
G--a	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi			x	
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		
A--ta	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi			X	
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi			X	
G----è	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi			X	
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				x
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi			X	
M----m	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati			X	
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi	X			
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema			X	
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi	X			

		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi			X	
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi			X	
M----na	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati			X	
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi		X		
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		
F-----co	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati	X			
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi	X			
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema	X			
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi	X			
M--a	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi		X		
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		
G---ia	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi			X	
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		
E----do	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati			X	
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi		X		
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		
T--ia	Lettura e comprensione	Riconoscere e saper leggere i grafemi presentati	Riconosce e legge i grafemi presentati				X
		Leggere e riconoscere il significato di parole e di semplici frasi	Legge e riconosce il significato di parole e semplici frasi			X	
	Espressione e comunicazione scritta	Riconoscere il fonema e saperlo scrivere sotto forma di grafema	Riconosce i fonemi presentati e li scrive sotto forma di grafema				X
		Scrivere parole e frasi sotto dettatura e autonomamente	Scrive correttamente parole e frasi		X		