



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Outdoor education in ottica UDL

Una ricerca esplorativa sui benefici dell'educazione all'aperto in
bambini dai 3 ai 5 anni tra la scuola dell'infanzia nel bosco e
quella tradizionale

Relatrice
Elisabetta Ghedin

Laureanda
Sara Scaggiante

Matricola
1169892

Anno accademico: 2022/2023

INDICE:

Introduzione.....	5
1. L'Outdoor education	7
1.1 Cos'è l'OE	7
1.2 Le radici storico-filosofiche dell'OE	10
1.3 La pedagogia verde: dai giardini d'infanzia froebeliani alle scuole all'aperto	12
1.4 La nascita dell'OE	18
1.5 L'Outdoor Education e le sue declinazioni.....	19
1.6 I cinque ambiti tematici dell'OE.....	20
2. Outdoor education e ricerca: le evidenze	25
2.1 Le ricerche in ambito OAE	25
2.2 Ricerche in ambito OL.....	27
2.3 Uno sguardo alla ricerca OE inclusiva.....	35
3. I giardini scolastici come ambienti per l'applicazione del modello OL	43
3.1 AGATA: un giardino come spazio laboratoriale autentico	44
4. Le scuole nel bosco	49
4.1 Quando, dove e perché.....	49
4.2 Le scuole nel bosco in Europa	50
4.3 Le scuole nel bosco in Italia.....	53
5. Scuole e approcci a confronto: una ricerca sul campo	63
5.1 La domanda iniziale e il metodo.....	63
5.2 Il contesto.....	64
5.3 La raccolta dei dati.....	69
5.4 L'analisi dei dati	72
Conclusioni.....	97
Ringraziamenti	102

Bibliografia.....	103
Riferimenti normativi	110
Sitografia	110
Allegati	113
Allegato 1: Check-list aspetti strutturali	113
Allegato 2: Check-list UDL	123
Allegato 3: Traccia dell'intervista alle insegnanti della scuola nel bosco	129
Allegato 4: Traccia intervista alle insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale	131
Allegato 5: Traccia Circle time.....	133

Introduzione

Negli ultimi secoli l'uomo si è progressivamente allontanato dalla natura, relegandola a semplice fonte di sostentamento e suppellettile decorativa. Agli albori del Novecento Montessori sosteneva

“La natura si è a poco a poco ristretta, nella nostra concezione, ai fiorellini che vegetano, e agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, pei nostri lavori o per la nostra difesa. Così anche l'anima nostra si è rattrappita. [...] La natura, in verità, fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l'aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi quanto l'incendio” (Montessori, 2000, p.74).

Allontanandosi da colei che da origine alla vita, l'essere umano ha perso la capacità di vivere a pieno le proprie emozioni attraverso il corpo e, quindi, di utilizzare in modo competente i propri sensi. Il risultato di tutto questo è il predominio assoluto dell'intelletto in ogni campo della sua esistenza, perfino nell'educazione. Infatti, il distacco dalla natura si sta verificando anche nei bambini per mano dell'adulto, il quale spesso criminalizza i giochi all'aria aperta etichettandoli come pericolosi e rendendo gli spazi interni sempre più ricchi e quindi attraenti agli occhi dei più piccoli (Malavasi, 2018).

Da qui è partita la riflessione che ha mosso la presente ricerca. Nello specifico, ha scaturito primariamente il seguente interrogativo: un ritorno alla natura potrebbe essere la chiave attraverso cui l'uomo potrebbe riappropriarsi completamente del proprio corpo e godere pienamente della propria vita nel rispetto del mondo che lo circonda?

In seguito, il pensiero è stato canalizzato essenzialmente sull'ambito dell'educazione dell'infanzia. Dunque, la domanda sopra riportata ha evocato un altro quesito: l'educazione in natura potrebbe facilitare l'apprendimento e allo stesso tempo creare inclusione in maniera più autentica ed efficace rispetto all'approccio scolastico tradizionale? Come si può notare è stata posta l'attenzione sulla contrapposizione tra educazione tradizionale e educazione naturale. Il motivo risiede principalmente nella critica, da sempre mossa nei confronti della prima, per cui la si considera uno strumento di disumanizzazione dell'uomo. Inoltre, l'antitesi tra i due approcci sottende alla dialettica polemica tra *indoor* e *outdoor*, intesi come spazi didattici.

Successivamente, l'ambito della ricerca è stato man mano circoscritto arrivando a indagare se l'educazione all'aperto, in particolare quella proposta nelle scuole nel bosco, si potesse considerare conforme ai principi dell'Universal Design for Learning e, perciò, un approccio inclusivo atto a favorire lo sviluppo dell'apprendimento nei bambini dai 3 ai 5 anni in maggior misura rispetto al classico approccio educativo presente nelle scuole dell'infanzia italiane.

Il lavoro di tesi è, quindi, stato articolato in cinque capitoli.

Nel primo è stata fornita una definizione puntuale di *Outdoor Education*, approfondendo le origini e gli influssi che ne hanno garantito la nascita e le sue declinazioni.

Nel secondo capitolo sono state analizzate le ricerche accademiche sull'argomento, anche in relazione al tema dell'inclusione.

Nel terzo sono stati delineati i giardini scolastici come contesti validi in cui concretizzare la metodologia OE.

Nel quarto sono state illustrate le scuole nel bosco come forma emblematica di OE relativa all'ambito dell'educazione formale e la loro diffusione sia in Italia che all'estero.

Infine, nel quinto capitolo è stata racchiusa la narrazione della ricerca esplorativa sul campo realizzata tra una scuola dell'infanzia nel bosco privata e una scuola dell'infanzia statale con approccio tradizionale, operative sul territorio della provincia di Venezia.

CAPITOLO 1

L'Outdoor education

Outdoor education (OE) significa letteralmente “educazione fuori dalla porta”, ovvero educazione all’aperto, in natura, “presupposto necessario a innescare processi di cambiamento in contesti dove i bambini vivono *indoor* gran parte della loro giornata” (Farnè, Bortolotti, 2018, p.38). Essa rimanda a qualcosa di nuovo, ad una denominazione a primo acchito innovative nel campo relativo alla pedagogia. In realtà, non si tratta di una novità per l’educazione moderna e contemporanea.

Nei paragrafi che seguono verranno delineate la definizione di OE fornita dalla letteratura pedagogica, le origini storico-filosofiche di questo approccio all’educazione, la successiva nascita e gli influssi pedagogici che ne hanno promosso lo sviluppo. Per finire, verranno esposti i cinque temi cardine dell’OE.

1.1 Cos’è l’OE

A partire dalla comparsa del primo progetto, l’*Outdoor education* fu comunemente definita come “education *in, about and for* the outdoors” (Donaldson, Donaldson, 1958, p. 63). In questa definizione la preposizione “in” si riferisce al luogo in cui si svolge l’educazione, ovvero all’aperto; la preposizione "about" rimanda all'argomento, imparare la natura; infine, “for” richiama lo scopo dell'educazione all’aria, ossia far sì che si possa beneficiare delle risorse limitate del nostro pianeta anche in futuro (Priest, 1986).

Verso la fine dagli anni Ottanta del Novecento, Simon Priest (in A. Bortolotti, 2014), docente di origini canadesi esperto di *outdoor leadership* e di programmazione all’avventura presso l’Oregon University, offrì una ridefinizione dell’espressione:

“Outdoor education is an experiential process of learning by doing, which takes place primarily through exposure to the out-of-doors. In *outdoor* education the emphasis for the subject of learning is placed on *relationships*, relationships concerning people and natural resources”¹ (Priest, 1989, p.13).

In base a questa definizione l’OE assume sei caratteristiche:

1. è un metodo di apprendimento;
2. è esperienziale;
3. si svolge principalmente all'aria aperta
4. richiede l'uso di tutti i sensi e di tutti gli ambiti;
5. si basa su materie curriculari interdisciplinari;
6. prevede relazioni che coinvolgono persone e risorse naturali.

L’autore pensò, inoltre, di rappresentare l’OE utilizzando la metafora dell’albero, in quanto metodologia intrinsecamente legata alla natura. Realizzò quindi uno schema utilizzando la figura dell’albero, leggibile dal basso verso l’alto, dunque dalle radici alla chioma (vedi Figura 1).

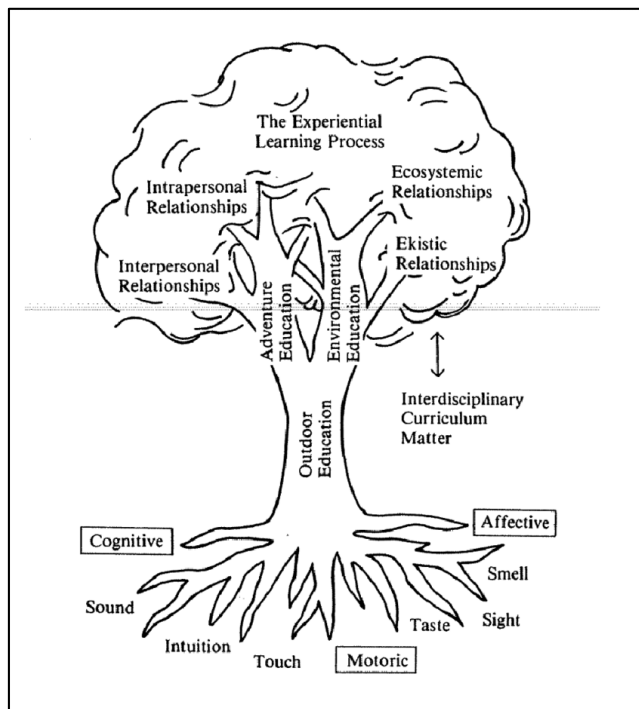


Figura 1 – The Outdoor Education Tree (Priest, 1986, p.15)

¹“L’educazione all’aperto è un processo esperienziale di apprendimento attraverso il fare, che si svolge principalmente attraverso l’esposizione all’aria aperta. Nell’educazione all’aperto l’enfasi per l’argomento dell’apprendimento è posta sulle *relazioni*, relazioni che riguardano le persone e le risorse naturali.”

Come si può notare, le radici raccolgono il nutrimento dall'attività sensoriale (suono, intuito, tatto, gusto, vista, olfatto) e motoria. Il nutrimento, le informazioni, viene elaborato a livello cognitivo e affettivo dal soggetto e, passando attraverso il tronco dell'educazione *outdoor*, che è al contempo avventurosa e ambientale, suscita delle relazioni, ovvero la chioma (Bortolotti, 2014). Esse possono realizzarsi con altri individui (interpersonali), con se stessi (intrapersonali), con la natura (ecologiche) e con tutto ciò che è stato realizzato dall'uomo, dunque con le infrastrutture necessarie alla vita umana (*ekistiche*). Come si può notare si tratta di un processo che porta ad un apprendimento di tipo esperienziale, poiché il soggetto esperisce, compie delle esperienze in diretta connessione con l'ambiente.

Più recentemente in ambito italiano, Farnè e Agostini descrissero l'*Outdoor Education* come “modalità con cui a livello internazionale si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione” (Farnè, Agostini, 2014, p.10).

Dunque, si tratta di un concetto ad ampio spettro che presuppone un modo di fare educazione e di fare scuola che si realizza attraverso una sintesi tra i tempi solitamente dedicati all'apprendimento con quelli relativi alla possibilità di compiere esperienze. La lentezza e la leggerezza sono reputati come i principali dispositivi per una didattica efficace. L'ambiente esterno naturale è da considerarsi il primo setting di apprendimento, pur senza escludere quello interno dell'aula. Infatti, dentro e fuori vivono in stretta connessione. Tra di essi vi è equilibrio.

Tuttavia, va sfatata la credenza per cui *Outdoor Education* contempra solo ed esclusivamente esperienze eccezionali, estreme, in quanto approccio etichettato come innovativo. Infatti, il suo fine ultimo è “restituire all'infanzia quei campi di esperienza che le sono stati sottratti” (Farnè, Agostini, 2014, p.23). Quindi, nella progettazione delle attività *outdoor* andrebbero perseguiti essenzialmente la semplicità e l'autenticità nella prospettiva di un ritorno alle origini.

L'OE è un diritto d'infanzia a fare esperienza di e con la natura, ad abitare gli spazi esterni come luoghi di vita quotidiana (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

1.2 Le radici storico-filosofiche dell'OE

L'OE dà i suoi primi segnali in un passato a dir poco lontano, nell'Umanesimo e nel Rinascimento. Dunque, essa possiede una storia antica. Tuttavia, le sue vere radici affondano in ambito nord-europeo, nel periodo che segue la prima Rivoluzione industriale, per soddisfare una serie di bisogni soggettivi e sociali emersi proprio a causa dei cambiamenti e delle trasformazioni che la rivoluzione ha comportato, tra cui l'urbanizzazione. (Bortolotti, 2014). Si è quindi cercato di recuperare quel contatto diretto con l'*outdoor*, con la natura che è andato via via a perdersi con lo stanziamento delle popolazioni nelle città e nelle zone industriali.

A livello filosofico, i suoi principali punti di riferimento si trovano nelle teorie sviluppate da quattro illustri figure: John Locke, Jean-Jacques Rousseau e William Blake.

All'interno dell'opera *Some Thoughts on Education (Pensieri sull'educazione)*, del 1693, Locke (1632-1704), filosofo, medico e educatore inglese, delinea come costruire l'identità dell'uomo borghese per far sì che possa trovare attivamente il proprio posto nel mondo. Essa si definisce attraverso l'educazione all'autonomia, la quale si realizza mediante esperienze concrete che permettono al soggetto di acquisire gli strumenti opportuni per entrare nel mare e navigare da sé. Tutto questo richiama necessariamente all'utilizzo di un approccio naturale, basato su principi empiristici, tipici del modello di apprendimento pragmatico, già a partire dai primi anni di vita del bambino (Bortolotti, 2014). L'ambiente esterno naturale è quindi "luogo elettivo della formazione" in cui il bambino sperimenta l'autonomia, intesa come libertà di agire nelle condizioni che l'ambiente stesso pone in relazione concreta alle possibilità e ai limiti (p.52). Nello specifico, i punti di questa impostazione educativa che si legano maggiormente all'impianto dell'OE odierno sono l'esaltazione del movimento corporeo, del lavoro manuale e di un modello di vita semplice e all'aria aperta e la condanna agli atteggiamenti di iperprotezione protratti dagli adulti nei confronti dei bambini.

Un secolo dopo, Rousseau (1712-1778) riprende il tema dell'educazione all'aperto sviluppando un progetto pedagogico utopico che poi condenserà all'interno dell'*Emilio o dell'educazione* (1762). L'opera ancora oggi rappresenta un testo significativo per l'OE, in quanto propone un metodo educativo che si contrappone a quelli proposti dalla società,

in cui il bambino viene espropriato dall'ambiente naturale. Egli, infatti, propone un ritorno alla natura per instaurare una civiltà nuova in cui l'uomo "veda con i suoi occhi e senta col suo cuore" (Marchesini, 1926). Dunque, il ritorno alla natura auspicato da Rousseau non sottendeva al semplice contatto diretto del bambino con essa, ma assumeva un valore spirituale di vita come sentimento che porta l'individuo dalla fanciullezza all'età adulta divenendo "uomo naturale" (p.33). perciò, l'Emilio veniva condotto nella campagna per "mettere a nudo la potenza della natura umana non ancora inquinata dall'errore e dal vizio" (Marchesini, 1926, p. 29). In questo ambiente il precettore attinge quegli oggetti, quei materiali utili all'educazione dell'allievo.

Per quanto riguarda il poeta William Blake (1757-1827), è significativa questa sua frase:

"If the doors of perception were cleansed every thing would appear to man as it is, Infinite. For man has closed himself up, till he sees all things thro' narrow chinks of his cavern."
(*The Marriage of Heaven and Hell*, 1790, p.26)

Tradotto: "se le porte della percezione fossero purificate, il tutto ci apparirebbe così com'è: infinito". Ecco che il termine "*perception*" riveste un ruolo cruciale nell'esperienza che il soggetto ha con l'ambiente esterno. Essa si inserisce perfettamente tra le opportunità che il mondo offre e la capacità di scegliere del singolo, come se fosse una porta che mette in comunicazione l'individuo con l'ambiente. Proprio questo pensiero sarà di ispirazione nella definizione dell'approccio OE e permetterà di conferire al termine *outdoor* non solo il significato di apertura ad uno spazio fisico, ma anche apertura al mondo psichico del soggetto (Bortolotti, p. 53). In altre parole, la relazione con il mondo esterno ci conduce alla scoperta di realtà esterne oggettive e allo stesso tempo di viaggiare all'interno di noi stessi per conoscere quella che è la nostra realtà interna soggettiva. Per questo motivo l'*outdoor education* viene spesso definito a livello semantico con la dicitura "fuori soglia", poiché evoca il significato di scoperta, apertura, uscita da una zona di confort per giungere a qualcosa di interno o esterno, ma sicuramente nuovo.

1.3 La pedagogia verde: dai giardini d'infanzia froebeliani alle scuole all'aperto

La pedagogia verde è una pedagogia dell'ambiente che ha per oggetto l'analisi del rapporto fra la formazione umana e l'ambiente nelle sue diverse forme storico-culturali. In essa viene enfatizzata la possibilità di realizzare l'educazione all'interno di un ambiente naturale. Dunque, l'aggettivo "verde" viene utilizzato in maniera metaforica per simboleggiare la generatività delle risorse naturali, ma anche la coltivazione del capitale umano (Malavasi, 2008). L'obiettivo della pedagogia verde, o dell'ambiente, è di promuovere un'educazione che permetta di imparare a condividere le risorse che il nostro pianeta ci offre e a cooperare in modo solidale per crescere in modo sostenibile. Dunque, al centro vengono poste le pratiche dell'educazione ambientale. In realtà, il concetto di sviluppo sostenibile sottende principalmente a due sfere di ricerca, quella politico-economica e quella scientifico-culturale. Tuttavia, la ricerca in ambito pedagogico si è appropriata della nozione di "sostenibilità" per definire la crescita armoniosa della società dal punto di vista umano e educativo. Essa in particolare si occupa di analizzare i problemi relativi agli stili di vita odierni, incentivare il confronto sui curricoli formativi, sulle linee guida delle riforme e sui piani d'azione locali e globali; dare valore ai saperi e alle pratiche professionali (p. 53).

Il pedagogista tedesco Friederich Fröbel (1782 – 1852) risulta uno dei principali capostipiti della pedagogia verde. La fondazione del suo giardino d'infanzia (*Kindergarten*) in Germania, il primo progetto pedagogico per l'infanzia, in particolare per l'età prescolare (3-6 anni), verrà considerata una pietra miliare della metodologia OE. Si trattava del primo moderno setting scolastico e didattico che puntava alla valorizzazione della natura attraverso l'avventura, la curiosità e il senso di stupore e meraviglia dei bambini. Era, dunque, centrale il gioco all'aria aperta, l'attenzione per il mondo naturale e la cura del giardino. Alcuni esempi di attività erano le escursioni giornaliere all'aperto, in boschi, centri abitati o fattorie. Grazie a queste esperienze dirette i bambini venivano educati ad osservare, catalogare, individuare nessi e relazioni fra gli elementi colti nei vari ambienti. Perciò, l'ambiente stesso li portava a sviluppare naturalmente quella curiosità innata, quel "desiderio di cercare cose non ancora trovate e di trovarle; il desiderio di portare alla luce e di avvicinare a sé ciò che si trova nell'oscurità e nell'ombra e di appropriarsene" (Fröbel, 1993, p.86). L'obiettivo ultimo perseguito da

Fröbel fu di permettere al fanciullo di intravedere quel legame olistico che unisce l'uomo all'universo per sentirsi parte integrante di esso (Bortolotti, 2014).

Purtroppo, a metà del XIX secolo, il progetto pedagogico del *Kindergarten* venne eliminato dal regime autoritario prussiano per via della sua natura oltremisura liberale e laica. Tuttavia, tale soppressione non ne bloccò la diffusione. Infatti, a partire dalla seconda metà del secolo prenderà piede in Europa occidentale e negli Stati Uniti.

In modo particolare negli USA questo nuovo setting scolastico e didattico si sposterà alla perfezione con i metodi dell'educazione attiva, sviluppando un orientamento pedagogico che andrà a costituire la base teorica dell'OE (p.54).

In Europa la diffusione dei giardini d'infanzia non fu così esponenziale, poiché vi erano dei sistemi scolastici pubblici ben radicati. Essi vennero inaugurati a partire dalla fine del Settecento, sulla scia delle idee illuministe. La scuola era vista come uno strumento atto all'emancipazione del popolo dall'ignoranza, alla promozione di uno Stato moderno e alla costruzione della cittadinanza. Dal disordine e l'anarchia che contraddistinguevano le prime forme di scuola (i giardini d'infanzia) si passò ad una scuola pubblica in cui vigeva la razionalizzazione degli spazi e dei tempi e l'utilizzo di strumenti didattici, quali la lavagna in ardesia e i libri di testo. Il setting scolastico era *indoor*, al chiuso e prevedeva l'uso dello spazio dell'aula, in cui vi erano degli scrittoi, i banchi, con delle panche in legno. I banchi erano tutti rivolti verso una cattedra, presso la quale sedeva il docente. La figura del docente non fungeva da guida come per Fröbel. All'insegnante era affidato l'oneroso compito di istruire all'obbedienza e alla sottomissione le nuove generazioni per far sì che si adattassero perfettamente alla società esistente (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018). Accanto alla cattedra vi erano affissi il crocifisso, simbolo del potere religioso, e un quadro del re, simbolo del potere civile. Era nata la scuola contemporanea basata sul metodo normale, il cosiddetto metodo tradizionale.

Verso la fine dell'Ottocento l'attivismo pedagogico europeo e internazionale muoverà una forte critica nei confronti della scuola tradizionale accusandola di essere passiva e di promuovere la sorveglianza educativa. Infatti, all'alunno non era permesso di muoversi o di fare confusione. Il corpo doveva essere "fermo e composto tra banco e schienale, con le braccia conserte in silenzio e anche in religioso ascolto dell'insegnante,

come un fedele in chiesa, con brevi spazi/tempi di ricreazione”, i quali si tenevano rigorosamente al chiuso (p.47).

In Europa, tra il 1912² e il 1921³, la critica all’educazione tradizionale si definì maggiormente. Da questo periodo in poi in molti si schierarono contro questa forma di scuola a dir poco carceraria, fra cui Adolphe Ferrière (1879-1960), Maria Montessori (1870-1952) e, oltreoceano, John Dewey (1859-1952).

In particolare, Ferrière, uno dei protagonisti principali dell’”educazione nuova o della “scuola attiva”, scrisse *Transformons l’ècole* (1920). All’interno dell’opera descriveva, in maniera ironica e provocatoria, la scuola appunto come un carcere. Si trattava di un carcere costituito per “soffocare la spontaneità del bambino e la sua capacità di rompere gli schemi e innovare con creatività, un carcere in cui spariva la felicità e dominava la tristezza, sparavano l’amore e la bontà sostituiti dall’odio e dalla competizione, in cui il bisogno del bambino di fare era sostituito dall’inerzia e dal solo ascolto, nel quale la natura e l’*outdoor* erano eliminate a favore dell’*indoor*” (p.51).

“Ma la prigione della scuola non era perfetta: le mancava quello che costituisce la gloria delle carceri, le grosse chiavi, le serrature, i catenacci, la muffa e l’immortalità. Il diavolo aveva fatto male i suoi calcoli. Si videro i ragazzi scappare nei boschi, salire sugli alberi [...]. Si videro in cerca di avventure, cavarsi d’impaccio, divenire forti, pratici, ingegnosi, perseveranti. Conquistarono così la salute che non teme lo sforzo, la felicità che gonfia il petto; la padronanza di sé che porta al dono di sé. [...] Allora il diavolo smise di ridere sotto ai baffi, digrignò denti, tese il pugno, gridò loro: <<Maledetta razza!>> e disparve. E con lui disparve “la scuola” che aveva così abilmente immaginata” (Ferrière, 1952, p. XIV).

In questo passo dell’apologo presente nel testo di Ferrière, viene utilizzata l’immagine della fuga dei ragazzi dalla scuola verso i boschi come metafora della liberazione dal modello chiuso e passivo della scuola tradizionale, vista come una creazione demoniaca, per abbracciare un modello aperto di educazione che porta

² Anno in cui Eduard Claparède (1873 – 1940) fondò l’Istituto superiore delle scienze dell’educazione “J. – J. Rousseau” a Ginevra. Si tratta del più grande centro di ricerca europeo di psicologia dello sviluppo (Manotta, 2011).

³ Anno in cui Adolphe Ferrière fondò la *Ligue internationale pour l’éducation nouvelle* (LIEN), ovvero la Lega internazionale per l’Educazione Nuova, a Calais. Nell’agosto del 1921 si tenne un convegno in cui si riunirono vari educatori per condividere e stilare i principi cardine dell’Educazione nuova, il movimento pedagogico delle scuole nuove che si distaccava dalla pedagogia tradizionale mettendo al centro il fanciullo (Zago, 2013; <https://www.raiscuola.rai.it/scienze-sociali/articoli/2021/11/LEducazione-Nuova-a-cento-anni-dal-Congresso-di-Calais-a0b5f6df-6925-42e2-9d61-5d71ac6a5178.html>)

intrinsecamente alla ricerca della felicità proprio nella natura, nella creazione divina. Un paio di anni dopo, Ferrière pubblica *La Pratique de l'Ecole active* (1922), un volume che condensa la personale esperienza dell'autore nell'attuazione dei metodi attivi all'interno della scuola di Bex allo scopo di concretizzare la riforma attivista del sistema scolastico tradizionale, insieme ai principi e agli ideali del movimento dell'"educazione nuova". Per Ferrière la scuola deve plasmarsi alle capacità del bambino e allo stesso tempo adattarsi alle doti e alla personalità dell'insegnante promuovendo programmi elastici che rispondano ai bisogni e abbraccino le attitudini degli uni e dell'altro (Ferrière, 1958). Tuttavia, l'azione dell'insegnante deve avere come unico vero fine il bene del bambino che è chiamato a educare (p.15).

Come già anticipato, anche Dewey contribuirà con le sue idee e le sue teorie promotrici del movimento della "scuola attiva e progressiva" alla critica all'istruzione e all'educazione tradizionale. Secondo Dewey (1949) il mero obiettivo dell'educazione tradizionale era di trasmettere notizie e abilità del passato degli adulti alle nuove generazioni, senza considerare le capacità effettive delle stesse, il loro livello di esperienza. Il risultato era una scarsa, o nulla, partecipazione attiva degli alunni a ciò che veniva insegnato loro. Inoltre, conoscenze, abilità e tecniche erano considerati prodotti finiti, statici, immutabili nel tempo e nello spazio, in quanto il futuro sarebbe stato in tutto e per tutto uguale al passato, senza possibilità di cambiamento. In realtà, "il cambiamento è la regola e non l'eccezione" (p.5). Perciò, l'educazione deve il più possibile seguire le modificazioni di questo mondo in continuo movimento utilizzando la conoscenza del passato non come fine educativo, ma come mezzo per agire sul futuro. In quest'ultimo aspetto Dewey attribuisce all'esperienza un ruolo di fondamentale importanza. Infatti, con il suo principio di continuità egli afferma che proponendo esperienze di valore, l'insegnante garantisce agli alunni una preparazione adeguata ad affrontare altre esperienze che vivranno in futuro, sicuramente più profonde e più ampie (p.31). Tuttavia, per produrre esperienza educativa è necessario che vi sia un adeguamento dei materiali e delle proposte ai bisogni e alle attitudini degli alunni (principio dell'interazione) (p.31). Altresì, risulta emblematica la definizione di libertà che fornisce all'interno di *Esperienza e educazione* (1949). Di seguito, si può leggere un estratto del capitolo ad essa dedicato.

"La sola libertà che ha durevole importanza è la libertà dell'intelligenza vale a dire la libertà di osservare e di giudicare [...]. Il più comune errore per quanto concerne la libertà è quello, penso, di

identificarla con la libertà di movimento o con il lato esterno o fisico dell'attività. Ora, questo lato esterno e fisico dell'attività non può essere separato dal lato interno di essa, dalla libertà di pensare di desiderare, di fare progetti. La limitazione imposta esternamente dalle disposizioni immutabili della tipica aula scolastica tradizionale, con le immutabili file di banchi e col regime militare degli alunni, cui era concesso di muoversi soltanto a certi dati segni, poneva una grave restrizione alla libertà intellettuale e morale" (Dewey, 1949, p. 46).

Dunque, secondo il filosofo e educatore americano, la libertà riguarda prettamente la sfera interiore dell'individuo e la libertà di movimento risulta essere mezzo attraverso cui essa si esprime. Infatti, senza la libertà del corpo non esiste la libertà intellettuale e la possibilità di manifestare la propria natura. Ecco che la scuola tradizionale punta al sacrificio dell'essere per esaltare l'apparire, il decoro, l'obbedienza con il suo setting altamente strutturato atto alla lezione frontale.

Parallelamente, sempre nei primi del Novecento, si sviluppò un altro movimento relativo alla ricerca per un rinnovamento educativo e istituzionale in ambito europeo e mondiale. Si trattava del movimento delle "Scuole all'aperto". In realtà il movimento mosse i primi passi sul finire dell'Ottocento con l'apertura di diverse istituzioni educative gestite da medici e igienisti per contrastare la diffusione delle malattie che colpivano prettamente le fasce più povere della popolazione, le quali risiedevano nelle periferie urbane versando in condizioni di sovraffollamento e indigenza (Bortolotti, Terrusi, 2018). All'epoca la principale causa di mortalità, specialmente infantile, era la tubercolosi. Dunque, questi istituti nacquero appositamente per accogliere tutti quei bambini cagionevoli e predisposti alla contrazione della malattia. In particolare, venivano offerte loro un'alimentazione adeguata, delle cure mediche e un'istruzione scolastica con attività all'aria aperta. Non sempre i metodi educativi impartiti risultavano innovativi. Tuttavia, esse contribuirono a diffondere la cultura didattica e pedagogica dello stare fuori, in quanto le attività *outdoor* portavano grandi benefici ai bambini ammalati velocizzando i tempi di guarigione e di recupero fisico (Bortolotti, Terrusi, 2018). Di base venivano proposte la coltivazione dell'orto, la cura del giardino, l'allevamento di piccoli animali, come api e pesci e attività didattiche disciplinari all'aperto, come per esempio geometria, aritmetica, geografia e storia. Con il tempo furono introdotte anche uscite didattiche sul territorio, per esempio visite ai musei o gite fuori città di più giorni. Questi istituti divennero così vere e proprie scuole, appunto "scuole all'aperto" (*Open air school* in area

anglofona, *écoles en plein air* in area francofona, *Waldschulen* nell'area tedesca, e infine *escuelas al aire libre* nell'area spagnola), proponendosi come valida alternativa alla scuola tradizionale, grazie ai loro benefici a livello educativo-pedagogico e non solo medico (Bortolotti, Terrusi, 2018). Successivamente vennero aperte a tutti, non solo ai bambini cagionevoli di salute, coniugandosi così alla filosofia delle “scuole nuove”. Nel periodo dei totalitarismi il fenomeno si espanse per sostenere l'esigenza di innalzare i livelli di salute della popolazione allo scopo di creare soggetti abbastanza forti per lavorare e difendere le nazioni. Scoppiò così la Seconda guerra mondiale e molte scuole all'aperto furono bombardate, ma resistettero pur non riuscendo a imporsi come modello didattico per tutti. Nonostante gli aspetti positivi della proposta, la scuola tradizionale continuava a farla da padrone nel contesto educativo italiano e internazionale.

Un illustre personaggio in ambito educativo che condivise la sintesi fra scuola all'aperto e scuola nuova in prospettiva eugenetica fu Maria Montessori. Infatti, all'interno de *La scoperta del bambino* (1949) la scienziata, educatrice e pedagogista dichiarava che se lo stare all'aria aperta giovava ai bambini deboli e affetti da tubercolosi, lo stesso trattamento avrebbe reso i bambini di per sé sani e forti ancora più vigorosi e resistenti. Infatti, Montessori contribuì al rinnovamento del mondo della scuola anche grazie al suo metodo educativo applicato all'interno della Casa dei bambini di Roma, da lei fondata nel 1907. La scienziata, educatrice e pedagogista italiana nella sua opera *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909) sosteneva:

“Un maestro di concerto deve preparare ad uno ad uno i suoi allievi per trarre dalla loro opera collettiva la grandiosa armonia: e ciascun artista deve perfezionarsi da sé, prima di essere pronto a ubbidire ai muti cenni della sua bacchetta. Noi invece nella scuola comune poniamo un maestro concentratore che insegni contemporaneamente, d'un tratto, agli strumenti e alle voci più diverse, lo stesso ritmo monotono e pur discordante!” (Montessori, 2000, p. 233-234).

Ovvero, la maestra, equiparata ad un direttore d'orchestra, deve saper cogliere le naturali tendenze di ogni bambino, le peculiarità di ciascuno in modo da proporre una didattica che sia il più possibile individualizzata al fine di produrre uno sviluppo armonioso (Baldacci, 2008). Come? Tramite l'osservazione degli alunni nelle attività spontanee, nell'espressione della loro libertà. Inoltre, l'esperimento, ossia la lezione che

ella impartisce deve essere semplice, breve e obiettiva. Se l'alunno non dovesse comprenderla o sbagliare nell'apprendimento non sono contemplati il rimprovero o la punizione, come avverrebbe nella scuola tradizionale, ma la pazienza, la dolcezza e la ripetizione della lezione stessa in un secondo momento, legandola però alla realtà. Infatti, Montessori dichiarava:

“Abbiamo voluto finora domare i fanciulli all'esterno con la forza – invece di conquistarli all'interno per dirigerli come anime umane” (Montessori, 2000, p.234).

1.4 La nascita dell'OE

Per gli esperti, l'OE nasce negli anni Trenta del Novecento per mano di Kurt Hahn. Egli fu un educatore tedesco di origine ebraica che, durante la dittatura nazista, dovette lasciare il proprio paese per mettersi in salvo dalle persecuzioni. Fortunatamente trovò asilo politico in Scozia. Lì riuscì a sviluppare dei progetti importanti a livello educativo, come per esempio la fondazione del rinomato College di Gordonstoun, indirizzato all'educazione dei giovani aristocratici inglesi, e la creazione del programma extrascolastico *Outward Bound* (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; <https://www.kurthahn.org/>). In particolare, quest'ultimo rappresenta il modello per l'antonomasia dei programmi educativi con approccio orientato all'avventura che presero piede con grande successo proprio nell'area geografica del Commonwealth, grazie alla loro capacità di rispondere in modo efficace e positivo ai diversi bisogni educativi dei destinatari (Bacon, 1987). *Outward Bound* era l'abbreviazione del motto con cui si identificava la scuola fondata dallo stesso Hahn: “esci al largo, fuori dalle acque sicure ma stagnanti del porto” (www.formazioneoutdoor.it/la-storia/). Si tratta di una metafora che si aggancia al mondo della navigazione, in particolare allo sport della barca a vela, una delle attività principali proposte dal college e dai corsi. Esso invitava appunto a discostarsi dalla consuetudine e dalla sicurezza delle attività tradizionali per favorire l'avventura e attività più attive e innovative maggiormente formative.

1.5 L'Outdoor Education e le sue declinazioni

I due progetti di Hahn, un liceo e un programma extrascolastico, erano accomunati dagli stessi principi, ma si discostavano per la tipologia di destinatari a cui si rivolgevano.

Tutt'ora l'OE ha mantenuto tale caratteristica, ovvero la possibilità di assumere forme diverse a seconda del target a cui la proposta va incontro. Essenzialmente, è possibile distinguere tra *Outdoor Learning* (OL), quando le proposte vengono indirizzate al settore formale, quindi scolastico, e *Outdoor Adventure Education* (OAE), nei casi in cui l'OE viene presentato in relazione ad un'offerta extrascolastica non formale (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018, p.62). Ovviamente l'OE può inserirsi anche nel contesto informale, in relazione alla vita quotidiana di ciascuno.

In entrambe i modelli principali, in modo particolare in quelli relativi al contesto formale, l'ambiente esterno risulta il principale setting educativo, in quanto permette di entrare in contatto diretto con il mondo esperendo elementi che in aula non si potrebbero cogliere.

Ponendo l'attenzione sul modello OL, esso comprende le seguenti tipologie di esperienze (Rickinson et al., 2004):

- progetti scolastici, che prevedano la cura di piccoli animali domestici, il giardinaggio oppure percorsi all'aria aperta atti a promuovere la cittadinanza attiva e uno stile di vita sano;
- visite guidate e uscite didattiche, all'interno di parchi, centri naturali, fattorie che permettano l'approfondimento delle varie discipline di studio trattate a scuola;
- percorsi di OAE, che contemplino attività socio-motorie cooperative, come per esempio canoa, orienteering, trekking, arrampicata ecc.

Come si può notare all'interno di tale modello può confluire anche quello OAE. Questo perché la distinzione fra i due non è così netta e non è raro che nell'offerta formativa vi siano delle sfumature, se non delle intersezioni (come in questo caso) fra gli ambiti.

Un esempio emblematico di OL sono sicuramente le *Forest School*, le scuole nel bosco (vedi cap.2).

1.6 I cinque ambiti tematici dell'OE

Vi sono cinque nuclei tematici fondamentali che sorreggono l'impianto metodologico dell'approccio OE.

Il primo riguarda l'*ambiente di apprendimento* e il ruolo che riveste all'interno della relazione educativa a seconda del contesto, scolastico o extrascolastico. Rispetto a questo tema è imprescindibile il riferimento a Maria Montessori (2000), la quale considerava l'ambiente un elemento fondamentale del suo metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione. Infatti, nella Casa dei bambini montessoriana questo aspetto era di fondamentale importanza, in quanto ad esso si attribuiva il ruolo di soggetto educante, insieme al materiale a misura di bambino, predisposto accuratamente per garantire l'autonomia, e la maestra (Zago, 2013). Dunque, "l'educazione non si risolve nella relazione duale adulto-bambino, ma in quella triangolare che comprende adulto-bambino-ambiente in relazione reciproca" (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018, p.15). L'ambiente va inteso come spazio suscettibile dell'intenzionalità progettuale dell'adulto educatore, ma anche come spazio "vergine" con cui l'educando entra in relazione in maniera autonoma. Solitamente l'aula viene vista come ambiente di apprendimento privilegiato, ma il concetto stesso di ambiente racchiude al suo interno una molteplicità quasi infinita di spazi. L'OE propone, quindi, una modalità di fare scuola in cui è centrale l'idea di ambiente inclusivo, ovvero aperto allo scambio tra dentro e fuori, all'interazione tra gli spazi e il soggetto stesso (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

Il secondo ambito è quello dell'*attivismo* e dell'*apprendimento naturale*. Appellandosi ai contributi e alle ricerche in campo pedagogico offerte dai principali sostenitori del movimento attivista, come Adolphe Ferrière, John Dewey, Lev S. Vygotskij e Jean Piaget, l'OE sostiene lo spostamento del baricentro dell'azione didattica dall'insegnamento all'apprendimento. Esso punta cioè a stimolare l'innata motivazione ad apprendere dei bambini, il loro bisogno di porsi domande e di agire sulla realtà per conoscere il mondo, proponendo l'ambiente esterno naturale come setting privilegiato per via delle tante possibilità di esperienza che offre (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018). In tutto questo la dimensione ludica riveste un ruolo fondamentale, in quanto facilita lo sviluppo a tutto tondo del bambino. In particolare, il gioco, quando si associa alla

socializzazione, permette ai bambini la negoziazione e la creazione di regole collettive da rispettare e l'adattamento alla realtà fisica e sociale (Piaget, 1972).

Incentivando una vita all'aria aperta e il movimento, il terzo tema a sostegno dell'OE non può che essere la *promozione della salute* e del *benessere psicofisico*. Infatti, secondo l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) la sedentarietà e la scarsa attività all'aperto possono portare a conseguenze preoccupanti per i soggetti in fase di crescita psicofisica compromettendone appunto la salute e il benessere. Infatti, tali soggetti rischiano maggiormente di sviluppare malformazioni posturali, disturbi del comportamento, dell'attenzione e del sonno, insieme a sovrappeso e problemi di vista come la miopia (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018). Per questo motivo l'OMS consiglia di praticare attività motoria all'aperto per garantire il giusto assorbimento di vitamina D, necessario al regolamento del metabolismo del calcio e ai naturali processi di mineralizzazione delle ossa. Di recente, nel documento *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age* pubblicato nel 2019, l'OMS offre delle indicazioni maggiormente precise riguardo la cura e il benessere dei bambini da 1 a 5 anni. In particolare, in una giornata di 24h sarebbe opportuno promuovere l'attività fisica per un minimo di 30 a un massimo di 180 minuti a seconda dell'età del bambino (WHO, 2019). Viene da sé che più il bambino è grande più necessita di praticare movimento. Per quanto riguarda la fascia d'età 5-17 anni, l'OMS nelle linee guida del 2010 prescrive un'attività fisica di intensità da moderata a vigorosa per almeno 60 minuti (Carraro, Gobbi, 2016). Durante l'infanzia il movimento è strettamente connesso al gioco che è emozione. Non a caso "movimento" ed "emozione" presentano la stessa radice etimologica proveniente dal termine latino *motus*, ovvero "movimento fisico", "passione", "sentimento" (Farnè, Agostini, 2014). Ecco che anima e corpo sono indissolubilmente legati, nonostante gli sforzi da sempre protratti per separarli. L'OE si insinua così in un ambiente urbano e sociale considerato "obesogenico" (Martelli, 2018), ovvero che strutturalmente stimola stili di vita non propriamente sani, sedentari, incentivando attività di tipo attivo a livello psicofisico e a contatto con la natura. Tutti hanno "diritto e bisogno di natura per vivere meglio, per appendere meglio, per costruire relazioni lunghe, solide e durature, per evitare di sviluppare ansia, stress, iperattività sovraccarico, per acquisire abilità e competenze motorie, di equilibrio, di osservazione, per sviluppare il pensiero investigativo e di ricerca, per sostenere capacità di problem

solving, per divenire attenti osservatori capaci di attenzione e concentrazione” (Malavasi, 2018, p.14-15).

La *dimensione ecologica* e della *sostenibilità* è il quarto nucleo tematico a sostegno dell’OE. Innanzitutto, l’OE promuove l’educazione all’esterno, ovvero una strategia educativa che affianca in modo complementare quella dell’educazione all’interno e che punta alla qualità delle esperienze a contatto con l’ambiente incentivando il movimento per far sì che vi sia un’attivazione a livello cognitivo (Ceciliani, 2018). L’educazione all’esterno si aggancia naturalmente all’educazione ambientale e alla sostenibilità. Infatti, l’OE propone attività didattiche anche con lo scopo di educare i bambini al rispetto e alla cura dell’ambiente in cui viviamo e al mantenimento di uno stile di vita adeguato e poco impattante a livello di consumo di materiali e risorse disponibili. Quindi, supporta lo sviluppo sostenibile, ovvero uno sviluppo che soddisfa i bisogni delle generazioni odierne senza ostacolare il soddisfacimento di quelli delle generazioni future (Malavasi, 2008). Ecco che l’ambiente esterno facilita questo offrendo “materiali didattici situati” con cui creare esperienza e conoscenza in una concezione della vita di tipo fenomenologico (Husserl, 1983). L’ambiente è luogo di vita e la relazione autentica con esso garantisce un’adeguata educazione al rispetto della biodiversità oggi e nel futuro (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018).

Per finire, l’ultimo ambito che conferisce valore all’OE è quello *culturale*. All’interno di esso si trovano tutti quei riferimenti, esperienze e percorsi, non necessariamente con finalità educative o didattiche, che hanno permesso la formazione appunto di una cultura *outdoor* a sostegno della pedagogia *outdoor*. Tra questi compare sicuramente la letteratura per l’infanzia classica e contemporanea con il tema dell’esaltazione della relazione virtuosa, avventurosa e formativa che lega il bambino e la natura (Terrusi, 2014). In particolare, esistono albi illustrati e *silent book* che vedono i bambini come protagonisti di avventure straordinarie a contatto con l’anima selvaggia dell’ambiente naturale. Fra tutti si possono ricordare *A caccia dell’orso* di Michael Rosen e Helen Oxenbury (2000) e *L’onda* di Susy Lee (2016). Nel primo viene narrata la storia di una famiglia che intraprende un cammino avventuroso alla ricerca della natura vera e selvatica rappresentata da un orso. Il percorso dalla dimensione domestica a quella naturale all’aria aperta è segnato da corsi d’acqua, prati verdi, boschi e sentieri fangosi. Ognuno di questi elementi non viene vissuto come ostacolo, ma come unica strada

possibile. Risulta quindi emblematica la frase che accompagna l'intero racconto "Non si può passare sopra/ non si può passare sotto/ ci dobbiamo passare in mezzo" (Rosen, Oxenbury, 2000). Nel secondo, invece, troviamo una bambina che incontra un'onda del mare. All'inizio ne è impaurita, ma poi prende coraggio e decide di spaventarla facendola ritrarre. L'onda però risponde bagnandola. Inizia così una sfida tra i due che sfocerà nel gioco e infine nell'amicizia. Così la bambina scopre la potenza e al contempo la bellezza del mare. Altri due elementi che hanno contribuito in maniera rilevante alla crescita del panorama della cultura *outdoor* riguardano lo sport e l'arte. In primo luogo, vi sono le attività ludico-sportive e motorie, ovvero tutte quelle attività che si basano su pratiche sportive svolgibili ognuna in tipologie diverse di ambiente esterno e che pongono al centro la dimensione partecipativa, sociale, dello stare insieme andando oltre la competizione (Missaglia, 2002). Alcuni esempi sono i cammini, le maratone, la barca a vela, il windsurf, il trekking a piedi o in bicicletta, ma anche il parkour, l'orienteeing. Dunque, l'ambiente riveste il ruolo di coprotagonista insieme a chi pratica l'esperienza sportiva (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018). In secondo luogo, si trova l'arte ambientale che celebra la dimensione estetica relativa al rapporto uomo-natura (p.20). L'artista osserva il paesaggio e gli elementi naturali e le percezioni sensoriali che ne scaturiscono muovono in lui l'ispirazione artistica alla realizzazione del bello in armonia con la natura. È emblematica l'esperienza della Land Art sviluppatasi alla fine degli anni Settanta (vedi Figura 2).



Figura 2 – Lorenzo Quinn, *Stop Playing*, Forte Marghera, ottobre 2018 (<https://lorenzoquinn.com/>)

Oggi è molto in voga la realizzazione di opere d'arte ecocompatibili con l'ambiente in cui vengono collocate (vedi Figura 3).



Figura 3 – 0121-1110=115075 (Lee, 2015, <https://www.lorenzotaccioli.it/arte-sella-il-parco-artistico-naturale/>)

Un altro esempio è la creazione di opere, specialmente sculture, con materiali di recupero. Ecco che l'arte e la natura diventano esperienza.

CAPITOLO 2

Outdoor education e ricerca: le evidenze

Di seguito verranno presentati i frutti delle ricerche internazionali e nazionali, che sono state svolte con lo scopo di scoprire gli effetti delle attività OE sui fruitori. Verranno considerate sia le ricerche attinenti all'offerta non formale (OAE) sia a quella formale, dunque scolastica (OL). Nell'ultimo paragrafo il focus verrà posto in modo particolare sugli studi che combinano l'educazione all'aperto al tema dell'inclusione, in quanto principale sfera di interesse di tale ricerca.

2.1 Le ricerche in ambito OAE

L'*Outdoor Adventure Education* è il primo tra i due modelli ad essersi sviluppato sancendo così la nascita dell'*Outdoor Education*. In relazione a questo ambito esiste una consistente raccolta di ricerche internazionali. Tuttavia, fino agli anni Ottanta del Novecento buona parte di queste indagini si fondava su evidenze empiriche contraddistinte da uno scarso rigore metodologico. Infatti, non era raro che si basassero su documentazioni e informazioni autobiografiche, dunque soggettive, come per esempio testimonianze di coloro che partecipavano ai programmi OAE. Queste venivano denominate come *happy sheets*, ovvero “schede felici”, per rimarcare con ironia le modalità fortemente positive con cui venivano illustrati i contenuti (Richards, Neill, Butters, 1997). Indubbiamente i programmi possedevano e possiedono tutt'ora una certa importanza formativa, ma le ricerche sul campo riconoscevano i diversi benefici dell'OAE in modo superficiale e scontato, dando maggior peso agli aspetti logistici e organizzativi delle proposte, come per esempio la durata delle attività, il luogo, i tassi di partecipazione, la selezione e la formazione di educatori/guide, ecc (Bortolotti, 2018).

Nella tabella riportata di seguito sono stati elencati i benefici potenziali dell'OAE che erano stati individuati senza alcun effettivo riscontro appunto perché considerati facilmente presumibili (vedi Tabella 1).

TABELLA 1. Benefici potenziali dell'OAE

Psicologici	Sociali	Educativi	Fisici
Sicurezza	Cooperazione	Nuove conoscenze	Abilità
Autoefficacia	Rispetto per gli altri	Tecniche outdoor	Forza
Benessere	Comunicazione	Capacità di problem solving	Equilibrio
Consapevolezza di sé	Amicizia	Consapevolezza ambientale	Forma

Fonte: rielaborato da Ewert (1987, p.24)

A partire dagli anni Novanta vi fu un cambio di rotta a seguito di alcuni gravi incidenti. In uno di questi due adolescenti, iscritti ad un programma OAE svoltosi nel Regno Unito, annegarono durante un'uscita in kayak. Pertanto, la comunità accademica iniziò a condurre le ricerche con un maggiore rigore dal punto di vista metodologico e si pose l'obiettivo di rilevare l'influsso delle attività sui fruitori.

Le ricerche continuarono ad essere prevalentemente qualitative, finché i ricercatori constatarono che fosse più opportuno svolgere perdipiù indagini sistematiche⁴ così da ampliare dati e riflessioni in modo trasparente e imparziale e rilevare con precisione le variazioni che i programmi conferivano ai partecipanti (Cason, Gillis, 1994). Fra tutte, la meta-analisi di Neill (2002), una review di review realizzata su un piano metacognitivo, insieme alla raccolta sintetica di sei review realizzate a partire dai dati ottenuti da 244 ricerche primarie e il coinvolgimento di circa 20.000 iscritti a programmi OAE, rappresenta un punto di riferimento per gli studiosi in questo campo. Essa, infatti, ha permesso di legittimare l'efficacia formativa delle pratiche e dei metodi OE all'interno dei programmi OAE a livello pedagogico e sociale.

La meta-analisi "se ben condotta, consente una valutazione obiettiva dell'impatto dei programmi presi in considerazione nelle ricerche empiriche, mediante l'indicazione di

⁴ Indagine, revisione o review sistematica è uno studio condotto su altri studi che "cerca di compendiare e analizzare criticamente le ricerche primarie relative a un determinato tema o ambito, al fine di ottenere sintesi più approfondite rispetto a semplici revisioni della letteratura" (Fiennes et al., 2015, p. 13). Invece, una ricerca primaria è uno studio che analizza in modo diretto le persone attraverso osservazioni, misurazioni, ecc. (Bortolotti, 2018).

una misura detta “dimensione effetto” o *effect size*” (Bortolotti, 2018, p.68). Tale misura denota la differenza tra i valori che vengono rilevati all’inizio e alla fine, in questo caso, di un programma OE⁵. Se l’ES è pari a zero significa che non si è prodotta alcuna modifica. Viceversa, il cambiamento si verifica quando si ottiene un valore negativo o positivo. Esso sarà dello stesso segno dell’ES e in misura proporzionale, dunque lieve (.20), moderato (.50) o grande (.80), secondo quanto suggerito da Cohen (1977). Tramite la meta-analisi di Neill sono stati riscontrati cambiamenti da lievi a moderati (da .20 a .55) in diverse competenze personali e sociali, come per esempio nella capacità di prendere decisioni, nella leadership, nell’autoefficacia e nell’indipendenza, ma non solo (Bortolotti, 2018). Sono stati registrati anche dei miglioramenti nella capacità di far fronte ai problemi (coping) e di prendere l’iniziativa allo scopo di modificare in modo attivo e costruttivo l’ambiente (proattività), oltre a un aumento del senso di autoefficacia a lungo termine. Inoltre, è emerso che l’esperienza OAE impatta positivamente sulla vita dei partecipanti tanto da scaturire un circolo virtuoso che produce un cambiamento a lungo termine della persona.

Ad ogni modo, la comunità accademica ritiene che l’azione di ricerca in questo campo debba migliorare ulteriormente, in quanto le valutazioni compiute finora non risultano essere ancora a sufficienza sistematiche e rigorose (Bortolotti, 2018).

2.2 Ricerche in ambito OL

La denominazione *Outdoor Learning* (OL) è stata coniata di recente e indica “l’insieme delle attività scolastiche all’aria aperta” (Bortolotti, 2018, p. 70). Nel 2004 Mark Rickinson, professore associato della facoltà di educazione alla Monash University (Melbourne, Australia), si occupò di definire e descrivere le varie forme che contraddistinguono l’OL individuandone i diversi valori formativi in relazione alla personalità dei fruitori e alle istituzioni scolastiche. Questo fu possibile perché il Field Studies Council (FSC⁶), insieme ad altre organizzazioni, commissionò ad un folto gruppo

⁵ Poiché l’*effect size* risulta essere una media di valori, è possibile che si perdano delle informazioni relative alla distribuzione del cambiamento. Per far sì che l’indagine risulti completa è opportuno avvalersi di un approccio misto adottando review qualitative e meta-analisi statistiche (Bortolotti, 2018)

⁶ L’FSC è un’associazione educativa nata a Londra nel 1943 con lo scopo di promuovere l’educazione *outdoor* nelle scuole inglesi (<https://www.field-studies-council.org/>).

di ricercatori della National Foundation for Educational Research (NFER⁷), capeggiato proprio da Rickinson, in collaborazione con il King's College di Londra, di condurre una review sistematica sull'OL allo scopo di migliorare le classi *outdoor* come contesto di insegnamento e apprendimento (Rickinson *et al.*, 2004). Essa venne realizzata sulla base di 150 ricerche primarie, pubblicate in Inghilterra tra il 1993 e il 2003, che coinvolsero diverse scuole di ogni ordine e grado e università del Regno Unito.

Il progetto durò sei mesi, dall'agosto del 2003 a gennaio del 2004 e permise ai ricercatori di scoprire che l'OL ha un impatto positivo sugli aspetti cognitivi, psicologici, fisici e sociali della personalità di bambini, adolescenti e adulti. Entrando nel merito delle singole forme di OL sono emerse ulteriori evidenze.

Per quanto riguarda i progetti scolastici, innanzitutto è stato appurato che permettono di connettere varie materie e realizzare attività interdisciplinari in maniera più semplice apportando così un innalzamento del livello di motivazione ad apprendere e un potenziamento nell'acquisizione di competenze, in particolare nell'ambito tecnico e scientifico. Inoltre, è stato evidenziato che essi garantiscono un miglioramento dell'autostima dei partecipanti e facilitano la creazione di relazioni sociali positive tra studenti incrementando il senso di appartenenza alla comunità e di responsabilità verso gli altri e se stessi. Per di più, è stato constatato che tali progetti favoriscono lo sviluppo di stili di vita sani, in cui la cura dell'alimentazione e l'attività fisica sono centrali.

Le gite e le visite in contesti naturali, se adeguatamente progettate e se l'obiettivo individuato viene perseguito in maniera efficace, offrono agli studenti l'opportunità di sviluppare conoscenze e competenze conferendo maggior valore all'esperienza di apprendimento realizzata quotidianamente in aula (Rickinson *et al.*, 2004). Infatti, tali attività impattano in maniera positiva sulla memoria a lungo termine, poiché l'esperienza in natura, essendo straordinaria, colpisce maggiormente gli studenti rispetto alle attività ordinarie proposte a scuola. Le esperienze residenziali, in particolare, garantiscono un miglioramento nell'ambito delle competenze sociali e la crescita individuale, in quanto permettono agli studenti di mettersi alla prova con più facilità. Tuttavia, questi percorsi didattici sono poco diffusi perciò non sono molti gli studi condotti.

⁷ La NFER è la principale organizzazione indipendente del Regno Unito che si occupa di condurre ricerche nel campo dell'istruzione allo scopo di migliorare i sistemi educativi e adeguarli alle generazioni future. Fu fondata nel 1946 (<https://www.nfer.ac.uk/>).

Infine, è emerso che le attività e i percorsi OAE permettono l'incremento di atteggiamenti positivi nei confronti dell'attività fisica riducendo il tasso di ricaduta in stili di vita sedentari e nocivi e impattano positivamente sullo sviluppo di *soft skills*, come la fiducia in se stessi, l'autostima e l'autocontrollo, ma anche il saper lavorare in *team* e il saper comunicare in maniera efficace. Gli studi che approfondiscono gli effetti relativi allo sviluppo di *hard skills*, dunque abilità e competenze che rientrano nella dimensione cognitiva e fisica, non sono ancora sufficienti. Tuttavia, le poche ricerche che si focalizzano su questo aspetto sottolineano che tali programmi producono benefici a livello di impegno e di risultati in termini di apprendimento.

Un altro studio sull'effettiva efficacia dei vari programmi di *outdoor learning* è stato condotto da Finnes e colleghi (2015), sempre nel Regno Unito. In collaborazione con l'Institute of Outdoor Learning⁸, il Blagrave Trust⁹ incaricò il Giving Evidence and The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre¹⁰) dell'UCL Institute of Education di produrre una nuova review sistematica della letteratura OL esistente. La review ha analizzato e catalogato 15 ricerche condotte a partire dal 1994 fino al 2015 sia in ambito britannico che internazionale (Australia e Nord America). Si tratta di *review* sistematiche, basate perlopiù su meta-analisi, analisi di caso¹¹ e *survey*¹², che indagano gli effetti delle attività OL generalmente su soggetti dai 5 ai 25 anni d'età (vedi Tabella 2).

⁸ L'Institute for Outdoor Learning è un organismo britannico che coordina le organizzazioni e gli individui che adottano l'*outdoor learning* come metodologia di insegnamento e apprendimento (<https://www.outdoor-learning.org/>).

⁹ Blagrave è una Charity Incorporated Organisation (CIO), un'organizzazione di beneficenza incorporata inglese istituita nel 1978. Essa finanzia e collabora con diversi partner per apportare un cambiamento duraturo nella vita dei giovani allo scopo di rendere la società più equa e giusta (<https://www.blagravetrust.org/>).

¹⁰ L'EPPI-Centre è un gruppo di ricercatori e professionisti con sede all'University College di Londra che conduce revisioni sistematiche nei settori della salute, dell'istruzione, del welfare e di altri settori delle politiche pubbliche (<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>).

¹¹ «Lo studio di caso è un metodo rigoroso di ricerca idiografica utilizzato nelle scienze umane e sociali, che fa ricorso a strumenti di rilevazione di natura sia qualitativa sia quantitativa. [...] si basa sulla raccolta, confronto e osservazione rigorosa e controllata di dati e informazioni riferiti ad un caso (una persona, un gruppo, una classe, un'istituzione, un fenomeno, una politica educativa, un progetto, ecc.) e sulla stesura del suo rapporto o presentazione» (Felisatti, Mazzucco, 2013, pp. 199-200).

¹² La *survey* o inchiesta è un metodo di ricerca nomotetica-sperimentale di tipo descrittivo in cui la raccolta di dati quantitativi viene condotta mediante l'uso di un questionario (Felisatti, Mazzucco, 2013; Calvani *et al.*, 2022).

TABELLA 2 – Caratteristiche delle ricerche sistematiche analizzate

Lead Author	Number of included studies	Reliability of conclusions	Population characteristics	Practice / discipline / Activity	Outcomes
Bowen (2013)	197	Based on statistical meta-analysis	Referred for psychological and/or behavioural therapeutic reasons	Adventure therapy	Academic Behaviour Clinical Family development Morality / spirituality Physical Self-concept Social development
Cason & Gillis (1994)	43	Based on statistical meta-analysis	General population With physical / intellectual disabilities Adjudicated youths / delinquents Emotional issues Inpatients 'at-risk' youths 11 - 14 years 15 - 18 years	Adventurous activity Bushcraft Residential facility Wilderness setting Therapy: group / family adventure based Some 'Outward Bound'	School grades School attendance Self-awareness Behavioural Attitude Locus of control Clinical scales

Lead Author	Number of included studies	Reliability of conclusions	Population characteristics	Practice / discipline / Activity	Outcomes
Coalter <i>et al.</i> (2010)	Not stated	Other study designs	General population ADHD 'at risk' youths Young offenders Age not stated	Adventurous activity Frequent adventurous activity Outdoor / countryside settings Therapy: prescribed outdoor activity (for young offenders) Mountaineering	Relationship with nature Self-awareness Self-responsibility Communication or teamwork Health and well being Healthy lifestyles Community integration Health, physical / mental - weight loss
Davies <i>et al.</i> (2013)	58 – only 4 included outdoor education	Experimental designs (only 2) Other study designs – case studies, surveys	General population Socially excluded young people 5 - 10 years 11 - 14 years 15 - 18 years	Field studies Nature visits Other outdoor learner – developing school grounds School grounds	Motivation Engagement Enthusiasm Enjoyment Concentration Attention Focus

				Local community	...associated with creativity initiatives
Gill (2011)	61	Experimental designs Other study designs – mostly cross-sectional	General population Mentions children with ADHD 5 - 10 years 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Field studies Nature visits Other outdoor learner centred – conservation, gardening, play School grounds Local community Woodlands	Educational benefits mentioned but not categorised Relationship with nature Self-awareness Communication or teamwork Health and well-being Healthy lifestyles Healthy behaviour Health, physical / mental – motor fitness

Lead Author	Number of included studies	Reliability of conclusions	Population characteristics	Practice / discipline / Activity	Outcomes
Gillis & Speelman (2008)	44	Based on statistical meta-analysis	General population With additional special needs (not stated) 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Adventurous activity Therapy: group / family adventure based Challenge (ropes) courses	Self-awareness Self-responsibility Communication or teamwork Health and well-being Community integration Health, physical / mental
Hattie <i>et al.</i> (1997)	96	Based on statistical meta-analysis and other review findings	General population Delinquents Low achievers Managers / managements 5 - 10 years 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Adventurous activity Bushcraft Wilderness settings Some 'Outward Bound'	Self-awareness Self-responsibility Communication or teamwork Health and well-being Youth leadership Community integration Community leadership Adventuresomeness Health, physical / mental

Higgins <i>et al.</i> (2013)	Four for adventure education	Systematic review of four meta-analyses	General population 11 - 14 years 15 - 18 years	Adventurous activity School grounds Residential facility	Health and well-being – self esteem
Jill Dando Institute (2015)	28 effects studies 23 implementation studies	Critical appraisal of statistical meta-analysis	Young offenders	Wilderness challenge programmes, either in isolation or with other therapeutic enhancements	Interpersonal skills (self-esteem, social skills, self-control, school adjustment) Offending Self-reported delinquent behaviour

Lead Author	Number of included studies	Reliability of conclusions	Population characteristics	Practice / discipline / Activity	Outcomes
Neill (2008a)	6	Systematic review of systematic reviews / meta-analyses	General population Other special needs Unclear 5 - 10 years 11 - 14 years 15 - 18 years	Adventurous activity Residential facility Local community Other Outward Bound	Grade Point Average Self-awareness Self-responsibility Communication or teamwork Community integration
Neill (2008b)	5	Systematic review of five meta-analyses	General population 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Adventurous activity Bushcraft Residential facility Wilderness setting Therapy: Group / family adventure based Some 'Outward Bound'	Grade Point Average Relationship with nature Self awareness Communication or teamwork Health and well-being Youth leadership Recidivism
Puchbauer (2007)			Could not access full report		

Lead Author	Number of included studies	Reliability of conclusions	Population characteristics	Practice / discipline / Activity	Outcomes
Rickinson <i>et al.</i> (2004)	150	Some meta analyses included Experimental designs Other study designs	General population Emotional and behavioural difficulties Young offenders 5 - 10 years 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Field studies Adventurous activity Nature visits Bushcraft School grounds Local community Wilderness settings Rural areas Therapy: Group / family adventure based	Curiosity Relationship with nature Self-awareness Self-responsibility Communication or teamwork Health and well-being Healthy lifestyles Youth leadership Community integration Healthy behaviour Health, physical / mental – reduction in anxiety
SMCI Associates (2013)	Unclear	Unclear	Young offenders 'at-risk' youth Disadvantaged youths 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Adventurous activity Bushcraft Wilderness setting Therapy: therapeutic aspect around reducing re-offending	Self awareness Self responsibility Communication or teamwork Healthy lifestyles Employability Community integration Ethical and moral developments Recidivism
Stott <i>et al.</i> (2013)	35	Experimental designs Other study designs – observations, surveys, descriptive narratives	General population 11 - 14 years 15 - 18 years 18 - 25 years	Expedition Overseas Some 'Raleigh' expeditions	Relationship with nature Self awareness Self responsibility Communication or teamwork Community integration Community leadership

Fonte: Finnes *et al.* (2015, pp. 58-63)

Tutte le ricerche prese in esame sostengono che gli interventi OL producono effetti positivi. Nello specifico, i risultati delle indagini analizzate da Fiennes e colleghi (2015) attestano che tali programmi promuovano lo sviluppo e il potenziamento di abilità personali, come la consapevolezza nei confronti di se stessi (10 ricerche su 15), l'autostima, l'autocontrollo, la fiducia in se stessi (1 su 15), la responsabilità verso la propria persona (7 su 15), la resilienza fisica e sociale (1 su 15), il concetto di sé e l'identità (1 su 15), l'indipendenza, la tenacia, la persistenza, l'intraprendenza (1 su 15), e abilità interpersonali (1 su 15). Inoltre, è stato constatato che generano e accrescono competenze comunicative verbali e non verbali e nel lavoro in team (11 su 15), integrazione all'interno della comunità (8 su 15) e capacità di leadership, anche nei soggetti più giovani (5 su 15).

Le evidenze che concernono prettamente l'ambito dell'istruzione sono anch'esse positive. Infatti, alcune ricerche attestano che le attività OL favoriscono l'incremento di buoni risultati in matematica, scienze, educazione ambientale, nella lettura, nella scrittura e nel linguaggio e sulla frequenza scolastica (5 su 15), ma anche dei livelli di attenzione e concentrazione e della creatività (1 su 15). Infine, è stato comprovato che i programmi OE formali promuovono una relazione autentica con la natura (5 su 15), la quale favorisce il benessere psico-fisico della persona. Secondo la ricerca di Hattie e colleghi (1997), molti degli effetti positivi riscontrati si sono attenuati nel tempo (vedi Grafico 1). Tuttavia, altre ricerche sostengono che le esperienze di più giorni, in cui è previsto il pernottamento, producono esiti positivi a lungo termine rispetto alle attività di breve durata.

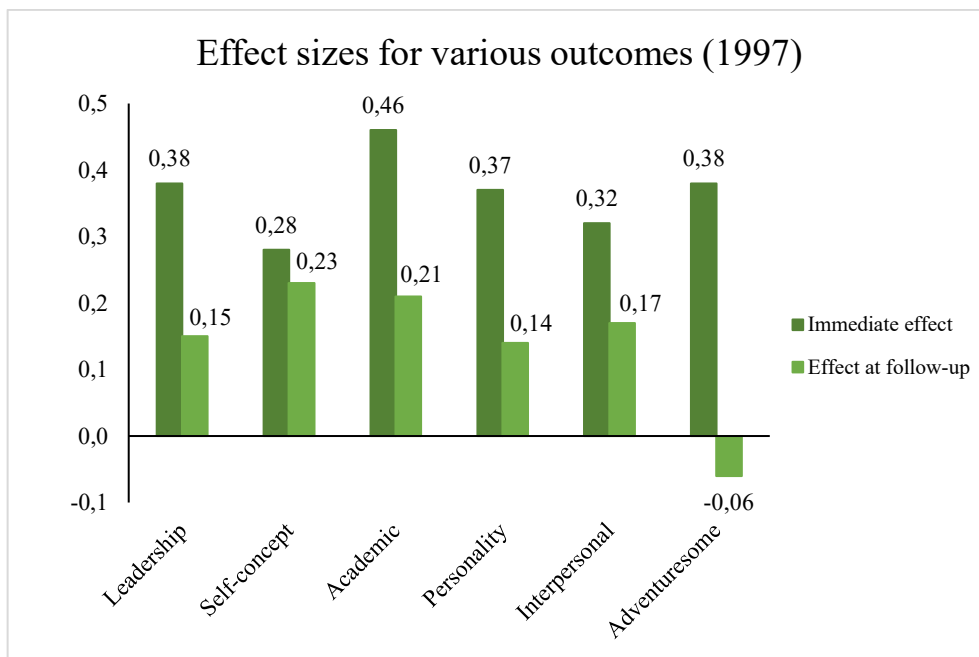


Grafico 1 – Effect sizes reported in Hattie et. al. (1997) (Finnes et al., 2015, p.20)

Nelle conclusioni della review, Finnes e colleghi (2015) hanno posto in rilievo le mancanze riscontrate in alcune indagini, ovvero riportare i risultati in modo poco chiaro e averli resi parzialmente pubblici. Questo ha inciso sullo studio, seppur in misura ristretta. Perciò raccomandano di riportare i dati in modo trasparente e completo per facilitarne la fruizione, favorire l’ampliamento del filone di studi in questo ambito e, di conseguenza, permettere agli esperti del settore di migliorare progressivamente la qualità dell’offerta.

2.3 Uno sguardo alla ricerca OE inclusiva

Prima di delineare questo filone di studi è opportuno definire il concetto di “inclusione”.

Cos’è l’inclusione?

Secondo Clifton (2004, p. 77) significa “promuovere e favorire opportunità di accesso all’educazione per tutti”, ma non solo. Essa, infatti, implica anche operare un cambiamento nelle credenze e nei principi per creare culture, sviluppare pratiche e produrre politiche inclusive, un processo che porta la società stessa ad essere inclusiva (Rodney, 2003; Booth e Ainscow, 2008). L’inclusione è diritto fondamentale e allo stesso tempo processo in cui la diversità diventa risorsa e lo sviluppo e il benessere personale si realizzano attraverso il contrasto dei deficit nelle strutture e nelle funzioni (corporee), l’identificazione e la rimozione delle barriere fisiche e sociali che ostacolano la partecipazione di tutti e di ciascuno, la disposizione di facilitatori ambientali e personali e il superamento delle limitazioni nelle attività personali (Canevaro, 2007; Ghedin, 2014). Tale visione si connette al modello bio-psico-sociale di interpretazione della disabilità diffuso grazie alla divulgazione da parte dell’Organizzazione Mondiale della Sanità della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF), strumento appunto di classificazione delle disabilità in relazione all’ambito educativo in conformità con la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2007). Secondo questa prospettiva “ogni persona, in qualunque momento della sua vita, può avere una condizione di salute che in un contesto sfavorevole diventa disabilità” (ICF-CY, 2007, p.6). Dunque, la disabilità risulta essere una condizione determinata dall’interazione dinamica e integrata di fattori biologici, psicologici e sociali. Tuttavia, la dimensione della disabilità viene affiancata a quella del “funzionamento”, un termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività, quindi l’esecuzione di compiti o azioni e la partecipazione, ovvero il coinvolgimento in una situazione dell’individuo, in relazione al contesto. L’introduzione di questo termine ha quindi permesso di spostare il focus dagli aspetti negativi, menomazione, limitazioni dell’attività e restrizione della partecipazione, a quelli positivi, ciò che la persona è in grado di, può e vuole fare. L’ICF ha quindi operato una rivoluzione concettuale che ha portato al superamento del modello bio-medico¹³ e di quello sociale¹⁴, i quali consideravano rispettivamente la disabilità come problema personale in riferimento ai concetti di norma, deficit, handicap e abilismo, o come problema sociale in riferimento al concetto di differenze e di abilità differenti. Ad

¹³ Modello di riferimento dell’ICD-10 (1990), ovvero la classificazione internazionale per la diagnosi clinica delle malattie e dei problemi sanitari correlati sviluppata dall’OMS.

¹⁴ Modello di riferimento dell’Index per l’inclusione (2002, 2006), uno strumento di promozione dell’inclusione scolastica che fornisce indicazioni operative per la progettazione di percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola.

ogni modo, il processo di inclusione dovrebbe essere promosso sempre, a prescindere dall'assegnazione di una categoria esplicita come la disabilità (Ghedin, 2014).

Conferendo all'inclusione un significato più ampio, universale, essa va a coniugarsi al concetto utopico di accessibilità. Secondo la Società Italiana di e-Learning è la possibilità di

“fruizione dell'ambiente costruito e accesso alla comunicazione e all'informazione. Accesso non è soltanto predisporre una rampa per le persone su sedia a rotelle, ma consiste nel creare un ambiente che tutti, indipendentemente dalle proprie condizioni fisiche, psicologiche o sensoriali, possano usare in modo confortevole. La proprietà di un ambiente, fisico o simbolico (es. un software), che non ostacola l'accesso alle risorse in esso presenti.” (Pieri, 2011, p.50)

L'accessibilità viene anche definita come “general term used to describe the degree to which a system is usable by as many people as possible without modification”¹⁵ (Mikic *et al.*, 2007, p.32). Dunque, è strettamente connessa alla filosofia dell'*Universal Design for Learning* (UDL). Si tratta di un approccio internazionale, scaturito dall'*Universal Design* (UD)¹⁶, atto alla formazione e alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, in particolare nell'ambito scolastico. Secondo il CAST¹⁷ (Center for Applied Special Technology, 2018), “Universal Design for Learning (UDL) is a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn”. Esso si basa sull'idea che ciò che viene progettato per le persone con qualsiasi difficoltà sarà necessariamente adatto anche per coloro che non presentano alcun tipo di esigenza (Aquario, Pais, Ghedin, 2017).

I tre principi didattici cardine che permettono questo sono i seguenti (Sgamberulli, 2020):

¹⁵“termine generale usato per descrivere il grado di utilizzabilità di un sistema da parte del maggior numero di persone possibile senza modifiche”.

¹⁶ “È un'espressione coniata nel 1985 dall'architetto americano con disabilità Ronald Mace. Questo modello di progettazione è stato poi esplicitato negli anni Novanta da un gruppo di lavoro formato da diversi studiosi, con l'obiettivo di eliminare la discriminazione dalla progettazione architettonica e fornire una piena partecipazione sociale a tutti i membri della società” (Sgamberulli, 2020, p.244)

¹⁷ “È un'organizzazione no-profit di ricerca e sviluppo fondata da Anne Meyer e David H. Rose nel 1984 ed indirizzata inizialmente a proporre soluzioni innovative per l'apprendimento degli studenti con disabilità, utilizzando le tecnologie didattiche disponibili. In seguito, grazie ai continui progressi tecnologici e alla loro maggiore diffusione in tutti gli ambiti di vita, il CAST ha ampliato l'orizzonte degli interventi possibili, fino a proporre un metodo di azione applicabile a tutti gli studenti, senza alcuna distinzione e senza la necessità di possibili adattamenti in corso d'opera” (*ivi*, p. 246).

1. proporre molteplici forme di presentazione e rappresentazione, per fornire agli studenti diverse opzioni allo scopo di acquisire informazioni e conoscenza (rete riconoscimento);
2. proporre molteplici forme di azione ed espressione, per offrire agli studenti diverse alternative in modo da permettere loro di dimostrare ciò che sanno (rete strategica);
3. proporre molteplici forme di coinvolgimento, per predisporre differenti stimoli al fine di sviluppare la motivazione ad apprendere negli studenti (rete affettiva).

Per ognuno di questi principi vi sono nove Linee Guida e diversi punti di verifica operativi che orientano la fase di progettazione in cui vengono scelti obiettivi, strumenti, metodi e materiali a seconda del contesto.

Le ricerche

Le ricerche che si focalizzano sugli aspetti inclusivi non sono numerose. Il motivo risiede sul fatto che generalmente le iniziative sono private e costose quindi non di facile accesso a tutti, specialmente per i soggetti in situazione di difficoltà o disabilità. Inoltre, poche di quelle esistenti definiscono con precisione le caratteristiche dei soggetti presi in considerazione (Fiennes *et al.*, 2015). Tuttavia, è opportuno citarle, in quanto rappresentano ugualmente un punto di riferimento per gli esperti del settore.

Le prime ricerche OE internazionali che si potrebbero annoverare a questo ambito sono quelle condotte da Cason e Gillis (1994) e Hattie *et al.* (1997). In queste ricerche vennero menzionati per la prima volta soggetti con disabilità fisiche e intellettive e con comportamenti devianti o a rischio. Nello specifico, si tratta di due meta-analisi, una realizzata sui programmi OAE rivolti agli adolescenti (dagli 11 ai 18 anni), l'altra sulle attività avventurose indirizzate a bambini, adolescenti e giovani adulti (dai 5 ai 25 anni). Entrambe le indagini si sono occupate di individuare gli effetti di tali programmi in modo generico senza porre particolare attenzione ai soggetti fragili.

In seguito, il lavoro di ricerca in questo senso iniziò ad essere maggiormente attinente e accurato.

Nello specifico, Purdie e Neill (1999) realizzarono una ricerca sull'identità etnica e culturale dei giovani come fattore di influenza sull'apprendimento degli stessi in contesto OL. L'indagine permise di cogliere le difficoltà che incontrarono alcuni studenti giapponesi durante un programma di educazione all'aperto con sede in Australia. In particolare, fu problematico per loro nuotare in un fiume e vestirsi e svestirsi vicino ai compagni.

Healey *et al.* (2001) concentrarono la loro indagine sulle numerose barriere che gli studenti universitari con disabilità possono incontrare partecipando a esperienze di outdoor learning e sulle modalità con cui le istituzioni, i dipartimenti e gli educatori potrebbero contribuire a ridurle. Nello specifico, la ricerca ha permesso di identificare una serie di barriere attitudinali (per esempio, il punto di vista del personale e dei compagni di studio sulla disabilità), istituzionali (per esempio, la programmazione degli orari o delle uscite sul campo) e fisiche (per esempio, gradini, porte, pendenze elevate, suolo disconnesso) incontrate dagli studenti con disabilità (Rickinson (2004). I ricercatori sottolinearono quindi la necessità di porre l'accessibilità al centro della progettazione dei programmi di studio, anziché limitarsi a offrire agli studenti in situazione di disabilità esperienze sul campo surrogate o diverse.

Coalter *et al.* (2010) hanno analizzato l'impatto dell'alpinismo e di altre attività correlate all'alpinismo attraverso una review sistematica. Tra i partecipanti delle attività comparivano anche giovani con comportamenti devianti o a rischio e persone con sindrome ADHD e disturbi dell'attenzione. Tali attività apporterebbero un calo dei livelli di stress e miglioramenti nell'apprendimento e nel comportamento anche in questi soggetti.

Guardino (2019) compì uno studio *mix-method* di sei settimane sulla percezione dell'insegnamento e dell'apprendimento di insegnanti e alunni in una classe *indoor* tradizionale e una *outdoor*. Per l'indagine vennero utilizzati strumenti come *survey* e interviste e vennero coinvolti due insegnanti della scuola dell'infanzia e 37 alunni tra i cinque e sei anni, cinque dei quali con bisogni educativi speciali. I dati hanno rivelato che tutti i soggetti coinvolti hanno riferito una maggiore percezione di benessere, piacere e interesse nell'insegnare e nell'apprendere nel contesto d'aula outdoor. Inoltre, è stata riscontrata una minore distrazione dei bambini con disabilità erano meno distratti e più quando svolgevano compiti e attività all'aria aperta.

Per quanto concerne la ricerca in ambito italiano, si possono menzionare due contributi di particolare rilevanza.

Il primo è uno studio di caso a carattere esplorativo con approccio *grounded*¹⁸ sull'efficacia di un campo estivo OAE nel creare attività ludico-ricreative inclusive sia per i bambini con sviluppo tipico che per quelli con disturbi dello spettro dell'autismo. La ricerca è stata condotta da Bortolotti, Pasqualotto, Tomasi, Venuti (2017) in una "Scuola nel bosco" del Trentino e ha coinvolto un gruppo di 16 ragazzi adolescenti, ed un altro costituito da 14 bambini tra i 3 e gli 8 anni. Dall'indagine è emerso che le attività ludiche in contesto outdoor hanno permesso ai soggetti coinvolti di sviluppare una buona capacità di autoregolazione, specialmente nei bambini con difficoltà, e di mettere in atto processi di inclusione autonomi da parte del gruppo di bambini/e nei confronti di soggetti con autismo. L'episodio determinante in questo senso è stato il seguente:

"tra due bimbi nasce una grossa lite per l'uso dell'altalena, uno dei due lancia un sasso contro l'altro e questi, in un eccesso di rabbia, perde completamente il controllo di sé e gli si scaglia contro, tanto che occorre l'intervento di due adulti per contenerlo. Di conseguenza, quest'ultimo diventa una specie di "sorvegliato speciale" da parte di tutti. La situazione crea parecchio disagio, ma nel giro di poco tempo un bambino "terzo", in modo del tutto inaspettato e apparentemente senza sforzo, riesce a coinvolgere i litiganti nell'attività comune. Questo a nostro avviso non è successo casualmente, bensì per una serie di fattori: il gioco simbolico stimolato dall'ambiente naturale da un lato ha portato alla luce le difficoltà del soggetto in crisi, dall'altro delle opportunità di "modellamento" tramite l'utilizzo dei ruoli, in accordo con il gioco stesso. Nella fattispecie, il bambino con leadership relazionale riconosciuta da parte del gruppo dei pari, ha investito il compagno "difficile" di un ruolo socialmente gradito (il comandante), ma soprattutto accettabile per il resto dei giocatori. Decisione che nessun altro era riuscito a prendere, men che meno gli adulti. Ciò ha confermato il valore inclusivo del setting, fatto non solo di Natura, ma anche di un accompagnamento adulto che ha saputo accompagnare i processi inclusivi spontanei" (Bortolotti, Pasqualotto, Tomasi, Venuti, 2017, p.195).

Il secondo studio è stato realizzato da Bortolotti, Schenetti e Talese (2020) all'interno del contesto dei servizi educativi 0-6 convertiti all'approccio OE del Comune di Bologna. Il fine di tale ricerca di tipo qualitativo fu quello di esplorare l'Outdoor

¹⁸ La *Grounded Theory* è una metodologia qualitativa di ricerca sociale che stata sviluppata alla fine degli anni Sessanta da due sociologi americani, Barney e Strauss (Tarozzi, 2008).

Education come approccio a sostegno dei processi inclusivi. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate ai coordinatori pedagogici delle realtà coinvolte per rilevare

“gli eventi che hanno concorso all’emergere dell’interesse verso tale approccio; gli elementi della formazione che hanno promosso il metodo; i cambiamenti apportati su tempi, spazi, relazioni e uso dei materiali; quanto e in che modo si lavori all’aria aperta” (Bortolotti, Schenetti, Talese, 2020, p.421).

Per quanto riguarda gli aspetti relativi all’inclusione, le interviste hanno permesso di indagare come i principi ad essa correlati venissero quotidianamente tradotti nei servizi. Gli esiti della ricerca confermano l’esistenza di una relazione virtuosa tra pratiche OE e inclusione. In particolare, tale approccio apporterebbe numerosi benefici nella relazione e nelle dinamiche interpersonali, ma anche a livello intrapersonale. Infatti, nell’outdoor i bambini possono trovare uno spazio ed un tempo per se stessi stando in solitaria, ma anche attivare dinamiche cooperative per raggiungere un fine comune, anche nel caso di bambini con disabilità (Bortolotti, Schenetti, Talese, 2020). Tuttavia, è opportuno sottolineare che il ruolo di educatrici ed educatori sia imprescindibile nell’agevolazione della partecipazione di tutti. Per finire, la positiva ed autentica attuazione della filosofia outdoor all’interno dei servizi in rapporto ai principi dell’inclusione è stata resa possibile grazie all’instaurazione di un forte e virtuoso legame tra territorio e istituzioni (Istituzione Educativa Scolastica, il Comune e l’Università di Bologna, la Fondazione Villa Ghigi¹⁹).

¹⁹ Si occupa della formazione di educatori e insegnanti nidi, scuole dell’infanzia e primaria alla metodologia OE oltre a gestire la scuola nel bosco collocata all’interno del parco “Villa Ghigi” (<https://www.fondazionevillaghigi.it/>).

CAPITOLO 3

I giardini scolastici come ambienti per l'applicazione del modello OL

La riflessione relativa alla metodologia OE coniugata nel modello OL conferisce allo spazio esterno il ruolo di strumento esperienziale in due sensi diversi: come ambiente naturale di per sé, che comprende flora e fauna e che muta in conformità al susseguirsi delle stagioni (es.: il bosco); e come “laboratorio all’aperto”, in cui gli spazi e le attrezzature possono essere progettati in accordo ai traguardi e agli obiettivi educativi individuati e perseguiti in relazione alle Indicazioni nazionali per il curricolo (2012).

Negli ultimi anni in Italia molte scuole hanno deciso di adottare l’approccio OE all’interno delle proprie classi e sezioni seguendo il secondo senso: usufruire dei giardini scolastici per realizzare esperienze laboratoriali.

La creazione dei giardini nelle scuole e servizi per l’infanzia si è diffusa nei primi decenni del XX secolo. Inizialmente erano visti come ornamento e completamento verde degli edifici, spesso grigi e asettici (Guerra, 2014). In seguito, queste aree hanno assunto una diversa funzione, ovvero quella di spazio significativo, “un libro verde da cui la persona apprende (Benetton, 2020, p.36). Si è osservato che l’incontro con l’esterno impatta positivamente sulle vite dei bambini creando ben-essere fisico, emotivo e cognitivo, condizione propedeutica ad ogni esperienza di apprendimento (Guerra, 2016; Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2018). Questo avrebbe quindi permesso al modello OL di essere adattato anche alle scuole pubbliche italiane.

Nel 2016 alcuni istituti comprensivi che scelsero di includere la filosofia outdoor nella propria offerta formativa decisero di unirsi e istituire una Rete nazionale di scuole all’aperto (Bortolotti, Bosello, 2020) Lo scopo fu quello di “soddisfare il comune interesse alla progettazione di percorsi didattici innovativi ispirati all’educazione all’aperto, alla risignificazione degli spazi esterni come ambienti di apprendimento e aule

didattiche diffuse”, alla formazione del personale per realizzare una didattica all’aperto consapevole (<https://scuoleallaperto.com/>).

Tuttavia, esistono varie realtà scolastiche non aderenti alla rete nazionale che hanno scelto deliberatamente di seguire la metodologia pur non avendo un personale docente adeguatamente formato. Di conseguenza, l’applicazione del metodo non risulta essere sufficientemente adeguata e autentica, anche per via dell’inadeguatezza degli spazi esterni, dell’ancora diffusa considerazione dei giardini come semplici luoghi in cui scaricare e sfogare la noia dissipata stando all’interno oppure dall’idea che con il brutto tempo o nei mesi freddi non si possa stare all’aperto perché ci si può ammalare, concetto fortemente condizionato dalla cultura italiana²⁰ (Ritcher, 2014).

3.1 AGATA: un giardino come spazio laboratoriale autentico

Guerra (2014), oltre ad auspicare una maggiore e migliore formazione degli insegnanti all’approccio OE, offre dei suggerimenti per rendere i giardini scolastici funzionali alla realizzazione dei laboratori all’aperto proponendo esempi pratici di attrezzature sviluppate dalle università tedesche e scandinave.

Innanzitutto, il giardino vissuto come laboratorio deve essere organizzato da educatori, pedagogisti e insegnanti in modo discreto, senza che le attrezzature prevalgano. Perciò sarebbe opportuno che la predisposizione degli spazi seguisse alcuni criteri, come l’uso di colori tipici dell’ambiente (scale di verde, marrone, ecc.), l’inserimento di piccole attrezzature in complementarità con l’area outdoor e l’utilizzo di materiali sostenibili (es. materie plastiche riciclate, legno proveniente da foreste certificate).

I laboratori outdoor, se organizzati in modo ottimale, permettono di sviluppare una motricità grande “consapevole” e la manualità. Esistono, infatti, piccole strutture che consentano non solo movimenti ripetitivi, ma anche il raggiungimento di obiettivi per prove ed errori. Tali materiali sono stati progettati e sviluppati da team di ricercatori delle Università olandesi e tedesche, nazioni in cui la metodologia outdoor permea all’interno dei sistemi scolastici. In Italia vari produttori ne stanno rendendo disponibile l’acquisito.

²⁰ In tedesco esiste il seguente proverbio “non esiste il mal tempo, esistono solo le persone mal vestite” (Ritcher, 2014, p.111)

Un esempio di tali strutture è il “biblico strategico”. Si tratta di un classico biblico a cui al centro è posta una ghiera mobile che favorisce la ricerca dell’equilibrio da parte dei bambini (vedi Figura 4).

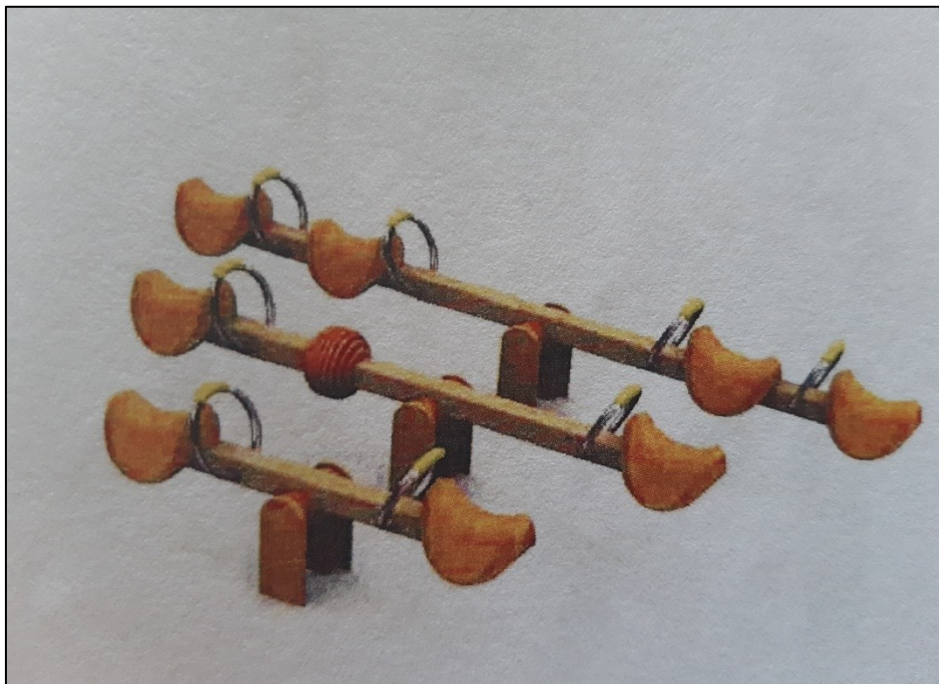


Figura 4 – “Bilico strategico” (Farnè, Agostini, 2014, p.81)

Per quanto riguarda la manualità, è interessante l’associazione che viene fatta al movimento dell’acqua nella struttura “la condotta d’acqua”. Essa permette di progettare il percorso che poi l’acqua compirà attraverso l’uso di tubi a soffietto, rubinetti e ingranaggi, ecc., sperimentando i concetti di causa/effetto, pressione e ristagno, salita/discesa. Tale struttura può essere utilizzata anche in caso di maltempo per far sì che la sperimentazione risulti più autentica, in quanto i bambini possono compiere un’osservazione diretta verificando quanto esperito in contesto di bel tempo. Un’altra competenza che può essere acquisita e potenziata riguarda la sensorialità. In modo particolare, i materiali naturali consentono una vastissima sperimentazione a livello della percezione tattile. Si pensi alla manipolazione di erba, terra, sabbia, ecc. Esistono svariate strutture che possono accrescere il vocabolario tattile, un esempio sono i “funghi sensoriali”. Queste attrezzature presentano la forma di grandi funghi, il cui cappello contiene sostanze e resine che reagiscono in maniera diversa al calore della mano o se gli si applica una pressione o un’estensione (vedi Figura 5).



Figura 5 – “Funghi sensoriali” (Farnè, Agostini, 2014, p.82)

In realtà i laboratori, detti anche “a cielo aperto” si prestano ad esperienze sensoriali che coinvolgono tutti e cinque i sensi, non solo vista e tatto. Infatti, gli spazi esterni, a differenza di quelli interni, permettono di esperire il suono in maniera più libera variando volume e intensità così da produrre sequenze diverse ed echi. “I pannelli musicali e del suono” sono delle strutture composte da stazioni componibili che consentono di giocare con i suoni. Essi presentano piatti, campanelli di varia misura, cembali, un gong o un megafono e un auricolare per suoni e voci in lontananza (vedi Figura 6). Per coinvolgere gusto e olfatto basta prevedere uno spazio coltivabile in cui piante aromatiche o da frutto e ortaggi.



Figura 6 – “Pannello musicale e del suono” (Farnè, Agostini, 2014, p.85)

Un giardino in cui trovano dimora tutti i sensi è stato definito “giardino di Agata” (Guerra, 2014, p. 87). Agata non è una bambina, ma l’acronimo di Ascolto, Guardo, Annuso, Tocco, Assaggio, verbi legati alla sfera semantica dei cinque sensi. Secondo Guerra (2014) ogni scuola dovrebbe porsi l’obiettivo di avere un giardino Agata.

CAPITOLO 4

Le scuole nel bosco

In questa ricerca tra l'approccio educativo OE e l'inclusione viene posto l'accento in particolare sul modello OL della scuola nel bosco. Nei prossimi paragrafi verrà delineata la storia e lo sviluppo di tale modello e la sua diffusione a livello europeo e nazionale.

4.1 Quando, dove e perché

Il modello della scuola dell'infanzia nel bosco (o *Forest School* in contesto britannico) si è sviluppato nel secondo dopoguerra nei paesi del nord Europa per via del cambiamento dello stile di vita della popolazione. Si diffusero in modo particolare negli anni '90 del secolo scorso e tutt'ora rappresentano un'alternativa all'educazione prescolare oltre che un'istituzione innovativa, grazie alla loro capacità di rispondere ai nuovi bisogni educativi dei bambini. Il tratto distintivo di questo modello è la vita all'aperto. Essa non è considerata un impegno didattico, ma una cornice costante della giornata scolastica. Il contatto diretto con gli elementi naturali, come la vegetazione, i diversi tipi di terreno, le rocce e i corsi d'acqua, stimolano l'esplorazione e la sfera cognitiva grazie alla possibilità di realizzare attività che presentano un certo grado di rischio e avventura (Farnè, Agostini, 2014). In tutto questo l'adulto riveste il ruolo di base sicura, punto di riferimento presso cui il bambino si reca in caso di bisogno senza esserne dipendente.

Per quale motivo l'interesse verso questo approccio è fiorito proprio in Danimarca? Peter Bensen²¹ (2019) ha individuato i fattori che ne hanno permesso la diffusione.

²¹ È ricercatore senior presso lo Steno Diabetes Center di Copenaghen. In passato è stato ricercatore e docente presso l'Università di Copenaghen (UCPH). Si occupò di educazione all'aperto in Danimarca in

Innanzitutto, in Danimarca vige il principio dell'autonomia didattica degli insegnanti. Infatti, le scuole pubbliche sono gestite e regolate a livello locale. Il Parlamento e il ministero dell'istruzione si occupano rispettivamente di prendere le decisioni che riguardano gli obiettivi generali dell'istruzione e stabilire gli obiettivi per ogni materia. I comuni, le scuole e gli insegnanti decidono come raggiungere tali obiettivi. Le scuole in particolare sono autorizzate a stilare i curricula in consonanza con gli obiettivi e le competenze indicate dal ministero.

La prima scuola dell'infanzia nel bosco fu pensata e aperta negli anni 50' a Søllerød, in Danimarca, da Ella Flatau, una madre dedita alla crescita e all'educazione dei suoi quattro figli (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015). Quotidianamente trascorrevano molto tempo con loro e con i figli dei suoi vicini giocando all'aria aperta nel bosco adiacente alla sua casa. Le attività di esplorazione e di osservazione nel bosco suscitavano grande curiosità e interesse anche di tanti altri genitori. Fu così che questa prima esperienza nel bosco si sviluppò a tal punto da divenire il primo esemplare di scuola nel bosco mai esistito, chiamato in danese *Skovbørnehaven*. Questo innovativo modo di fare scuola ottenne largo consenso in tutta Europa, sopperendo alla mancanza di posti all'interno delle scuole dell'infanzia già esistenti. Tuttavia, la ragione principale che ne facilitò la circolazione fu la necessità di riavvicinare i bambini alla natura. Ella Flatau si accorse che il contatto con l'ambiente naturale aveva un impatto positivo sulla crescita e lo sviluppo dei bambini. Essi, infatti, vivevano molte più esperienze che creavano in loro felicità e il tempo trascorso con i coetanei e i propri genitori all'interno del bosco permetteva di fortificare il legame sociale già esistente (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

4.2 Le scuole nel bosco in Europa

Le scuole nel bosco si diffusero primariamente nei paesi scandinavi. Questo perché, nella cultura nordeuropea, il contatto diretto con la natura riveste da sempre un ruolo

ottica interdisciplinare. Nel 2011 ha ricevuto il Danish Outdoor Teaching Award per i suoi meriti in questo campo (<https://laricerca.loescher.it/udeskole-a-scuola-nella-foresta/>).

cruciale per quanto riguarda le pratiche legate sia alla vita quotidiana che all'ambito educativo.

In Svezia, per esempio, lo stare in natura è considerato la base per una buona qualità della vita. A riprova dell'importanza che viene data a questo, dal 1892 è presente il movimento popolare "Friluftsförbundet" (FF) che promuove e tutela la vita e le attività all'aperto tenendo seminari e corsi di formazione per educatori che operano in contesti naturali, come le scuole dell'infanzia nel bosco. Qui tali scuole vengono chiamate "I Ur och Skur", ovvero "con il buono e cattivo tempo", e si svilupparono grazie ad un personaggio inventato da Gösta Frohm, "Skogsmulle", uno gnomo dei boschi che racconta favole, canta e gioca creato con lo scopo di diffondere negli adulti e soprattutto nei bambini il rispetto e l'amore per la natura. Grazie all'ideazione di questo personaggio, nel 1957 Frohm fondò la "Skogsmuller School", una scuola per bambini dai 5 ai 6 anni che basa la sua azione educativa su questo semplice motto:

"If you can help children to love nature, they will take care of nature, because you cherish things you love" (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015, p. 31).

Tuttavia, la prima vera *I Ur och Skur* venne aperta nel 1985 da Siw Linde sull'isola di Lidingö. Essa rappresentava la perfetta sintesi tra le scuole nel bosco nate in Danimarca e le scuole dell'infanzia svedesi. Visto il successo riscosso, Siw Lind decise di organizzare corsi di formazione in tutto il paese per diffondere la filosofia *I Ur och Skur*. Ben presto si costituì una rete di scuole *I Ur och Skur* che venne riconosciuta ufficialmente dal movimento "Friluftsförbundet" a partire dal 1995. Nel 2010 la rete comprendeva 223 scuole dell'infanzia e 16 scuole primarie.

In Norvegia, il contatto con la natura è imprescindibile per raggiungere soddisfazione e una buona qualità della vita. Per tale motivo le famiglie avvicinano i bambini all'ambiente naturale già dalla prima infanzia. Anche qui esiste un movimento popolare che pone l'accento sulla natura e sulla relazione tra essa e l'essere umano che prende il nome di "Friluftsliv", ovvero "Free air living". Il suo principale obiettivo è promuovere la vita all'aria aperta attraverso la trasmissione di conoscenze legate alla tradizione norvegese e il divertimento per attuare un'inversione di marcia che riporti l'uomo a riavvicinarsi all'ambiente e a ri-identificarsi con la natura, la terra degli antenati, quindi la casa di tutta l'umanità (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015). Lo stesso obiettivo viene

perseguito da tutte le istituzioni educative del paese, le quali propongono attività avventurose come escursioni in montagna, arrampicata, gite in canoa, sci ecc.

Nel secolo scorso, le scuole nel bosco si diffusero anche in Germania e presero il nome di Waldkindergarten. Nello specifico, nel 1991, Kerstin Jebsen e Petra Jäger, due educatrici, scoprirono il modello di scuola danese grazie ad un articolo di giornale. Decisero così di compiere un viaggio in Danimarca per osservare da vicino una scuola nel bosco. Entusiaste di quanto avevano appreso fecero ritorno in Germania e nel 1993 aprirono a Flensburg la prima scuola nel bosco a riconosciuta dallo Stato. Nel 1994 a Lubecca fu fondata una scuola dell'infanzia in natura. Essa si basava essenzialmente sullo stesso concetto delle scuole nel bosco, ma il setting naturale era diverso, ovvero il mare e la spiaggia. Nel 1996 nacque un ente molto importante per il riconoscimento e la diffusione delle scuole nel bosco in Germania, ossia il "Bundesarbeitskreis der Naturkindergärten" (il Comitato lavorativo federale sul Waldkindergarten per la formazione degli insegnanti). Nel 2000 divenne "Associazione federale del Waldkindergarten". Essa offre supporto, risponde alle richieste dei suoi affiliati nei processi decisionali politici e pubblici e propone corsi di formazione. In Germania il progetto pedagogico delle scuole nel bosco ebbe molto successo. Si stima che nel 2008 che l'1,5% delle istituzioni prescolari fosse Waldkindergarten, ovvero circa 700 scuole in tutto il paese.

In Austria e in Svizzera non esistono molti esemplari di scuole dell'infanzia nel bosco, 23 nel primo e 8 nel secondo. Ad ogni modo i numeri sono in crescita, in quanto le famiglie stanno prendendo coscienza dell'importanza della relazione con la natura per l'educazione dei bambini e per lo sviluppo di una certa sensibilità nei confronti del mondo in cui viviamo. Infatti, oltre alle scuole nel bosco, in Austria vi sono diverse istituzioni che promuovono progetti di educazione ambientale e di *outdoor education*. In Svizzera la prima scuola dell'infanzia nel bosco pubblica e a tempo pieno fu sviluppata nel 1998 a Brütten da Katrin Metzner sulla scia di quelle aperte in Germania. Tuttavia, questa scuola e quelle fondate immediatamente dopo non sono regolamentate da criteri generali. Inoltre, non sono previsti corsi di formazione specifici sulla tematica per gli insegnanti.

Nel Regno Unito la scuola nel bosco si diffuse intorno alla metà degli anni '90. Per la precisione l'idea di esportare il modello danese delle scuole del bosco in ambito britannico partì da un gruppo di studenti del Bridgwater college di Somerset che nel 1995

andò appositamente in Danimarca per conoscere il progetto più da vicino. Venne così fondato il “Bridgwater Early Excellence Centre”, punto di riferimento per l’educazione e la formazione delle scuole nel bosco che sintetizza al meglio il concetto danese di scuola con la cultura britannica. Le scuole nel bosco si moltiplicarono in tutto il Paese tanto che nel 2006 ne esistevano circa 100 in Inghilterra, 20 in Scozia e 20 in Galles. La maggior parte di esse è pubblica e gode del supporto finanziario delle autorità educative locali, le quali promuovono corsi di formazione specifici. Alcune scuole si appoggiano alla “Forest Education Initiative”, un’associazione fondata nel 1992 la quale riunisce al suo interno diverse realtà che puntano ad ampliare la conoscenza dell’ambiente naturale e promuovere l’idea che alberi e boschi possiedano un potenziale sociale ed economico. In verità la coscienza dell’importanza della natura in Gran Bretagna si sviluppò a partire dai primi del Novecento grazie agli studi di Margaret McMillan (1860-1931), grande pioniera nel campo degli asili nido e delle scuole dell’infanzia inglesi. Nel 1960, insieme alla sorella Rachel, fondò l’Open Air Movement, un centro sanitario a Deptford unito da un asilo all’aria aperta per bambini (Bentsen, 2019). Grazie agli studi svolti da Margaret McMillan, si scoprì che lo stare all’aria aperta giovava enormemente sulla salute sociale, intellettuale, emozionale e spirituale dei bambini (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

4.3 Le scuole nel bosco in Italia

In Italia l’interesse per i progetti educativi outdoor si è sviluppato recentemente. Grazie alla progressiva consapevolezza del forte bisogno di riallacciare il legame che da sempre unisce l’uomo alla natura, molte realtà italiane hanno pensato di proporre esperienze per i bambini a contatto con diversi ambienti, tra cui il bosco. Ecco che il fenomeno delle scuole nel bosco è riuscito a piantare il suo seme anche nel nostro Paese.

Poiché, la diffusione di queste realtà, con tempi, modalità e particolarità diverse, è in continuo divenire, non è semplice delineare un quadro preciso e completo della situazione. Per tale motivo di seguito verranno proposti alcuni esempi di scuole presenti nel nostro territorio.

Una delle prime scuole nel bosco italiane venne aperta a Trento nel 2006. Le attività seguono il calendario scolastico canonico, tuttavia durante l’estate sono previste

esperienze residenziali nel bosco per bambini dai 3 ai 6 anni chiamate “Settimane estive nel bosco”. A Rovereto, invece, ha sede l’associazione pedagogica il Cerchio Magico, la quale organizza in estate un’altra scuola nel bosco residenziale. L’iniziativa è nata grazie a visite di studio in Norvegia e Germania e scambi professionali con alcune scuole nel bosco di questi Paesi.

Un altro esempio è rappresentato dall’asilo nel bosco di Pomino (FI), “L’Albero drago”. Questa scuola dell’infanzia nel bosco per bambini dai 2 ai 5 anni è stata fondata nel 2010 da un gruppo di famiglie. La sua particolarità è che gli stessi genitori ricoprono il ruolo di educatori.

A Castello Cabiaglio (VA) si trovano la scuola dell’infanzia “Il Bosco Verde” e l’asilo nido “Betlem”. Queste due realtà sono gestite da insegnanti, genitori e volontari. I bambini conoscono il mondo attraverso le frequenti uscite nel bosco, la cura dell’orto biologico e infine il gioco non strutturato nel parco della scuola.

Di seguito è stata approfondita la storia di altre realtà educative nel bosco, negli anni divenute punto di riferimento in Italia per la qualità delle esperienze rivolte all’infanzia che propongono.

La “Scuola nel Bosco” di Villa Ghigi

Grazie a un piccolo finanziamento della Regione Emilia-Romagna nel 2011 ha preso avvio il progetto “La scuola nel Bosco”. L’iniziativa ha visto la luce grazie al contributo di Paolo Donati e di alcuni centri di educazione ambientali della provincia di Bologna²², oltre alla collaborazione del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna e dei coordinatori pedagogici del comune. Tale progetto consiste nel trascorrere due settimane, una in autunno e una in primavera, presso il Parco di Villa Ghigi, il Parco della Chiusa e il Parco dell’Abbazia con lo scopo di stabilire un contatto diretto con il bosco attraverso il gioco libero, il movimento, l’uso dei sensi, la fantasia e la creatività (Donati, 2014; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015). Inizialmente la proposta fu rivolta solo ad alcune sezioni di scuola dell’infanzia per poi ampliarsi ai nidi e alle famiglie.

²² Il Centro San Teodoro del parco di Monteveglio e il centro di Documentazione Pedagogica di Casalecchio.

Fin da subito insegnanti, coordinatori pedagogici, educatori ambientali e ricercatori coinvolti strinsero un patto preventivo che consisteva nel mantenere un profilo basso evitando di insegnare o raccontare la natura ai bambini e osservando se e come i bambini avrebbero sviluppato un'organizzazione del loro tempo e l'interazione con la natura. Con sorpresa degli adulti, i bambini iniziarono ad esplorare l'ambiente senza indugio e con uno spirito alquanto positivo. Infatti, costruirono una mappa mentale dell'ambiente assegnando ad ogni luogo un nome e delle possibili attività da realizzare.

“C'è il cedro ferito, dove è possibile provare ad arrampicarsi e dondolarsi sui rami che scendono fino a terra, o disegnare delle stradine sul tappeto di aghi o creare la polvere gialla sminuzzando le infiorescenze maschili; c'è il bosco fitto fitto con un'eccezionale dotazione di rami, rametti e foglie utilissimi per costruire; c'è il bosco delle liane, selvaggio e pieno di nascondigli” (Donati, 2014, p.90).

Le giornate erano scandite da routine semplici, come la colazione e il pranzo, ma anche la riunione in cerchio per salutare e ringraziare l'arrivo e la partenza dal bosco, e da poche regole fondamentali. Esse erano: sapere sempre dove si trovano gli adulti, chiedere il permesso se ci si vuole allontanare dal gruppo per esplorare, tornare in gruppo quando si sente il suono del picchio (un sonaglio in legno).

Nel 2014 il progetto coinvolse quindici sezioni di scuola dell'infanzia, ovvero più di un centinaio di bambini, risultando così un grande successo. Secondo i suoi promotori era possibile toccare e osservare il grande successo dell'iniziativa dal sempre rinnovato entusiasmo dei bambini ad ogni esplorazione in natura e dalla grande mole di pensieri, idee e considerazioni che essa suscitò nel team. Venne così creato un blog²³ in cui vennero condensati i contributi dei vari attori coinvolti insieme ad una narrazione dell'esperienza.

²³È presente all'interno del sito web ufficiale in una sezione dedicata (<https://lascuolanelbosco.fondazionevillaghigi.it/>).

Il progetto educativo dell'Asilo nel Bosco di Ostia Antica

Una scuola nel bosco che ha riscosso molto successo è l'Asilo nel Bosco di Ostia Antica. Il progetto ha visto la luce nel settembre del 2014 grazie all'Associazione Manes²⁴ con la collaborazione della scuola dell'infanzia L'Emilio²⁵. I responsabili di queste due realtà, Danilo Casertano e Paolo Mai, decisero di trasferire una sezione di 25 alunni dai 2 ai 6 anni nella campagna di Ostia Antica prendendo ispirazione dall'esperienza nord-europea del "Waldkindergartden". Qui educatori e insegnanti sono considerati maestri contadini (Jousse, 2012). Essi coltivano i bambini nelle loro dimensioni cognitiva, creativa ed emotiva riconoscendone la loro essenza e permettendo ad ognuno di loro di coltivare se stesso attraverso il contatto con la natura (Manes, 2016). Lo scopo perseguito è di educare ad amare il mondo per restituirlo agli stessi bambini (p.11).

A questo si collega il catello "Non è vietato" posto all'ingresso della scuola. Esso è divenuto simbolo del progetto e al contempo manifesto di un bisogno collettivo di riallacciare i rapporti con il mondo esterno, naturale senza restrizioni per crescere felici (vedi Figura 7). Il messaggio veicolato racchiude a pieno la filosofia dell'Asilo nel Bosco, in antitesi al senso di "iperprotezione" che dilaga tra le varie figure educative verso i rischi che il bambino potrebbe correre "fuori" e ai divieti ad esso connessi.

²⁴ L'Associazione Manes di Roma si occupa di formazione. È stata fondata nel 2009 da Danilo Casertano, insegnante della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, specializzato in pedagogia Waldorf-Steiner. Casertano ideò Manes mosso dal desiderio di esplorare nuovi metodi pedagogici. In particolare, la sua ricerca verte sulla Pedagogia dei Talenti, la Sovranità Educativa, la Scuola del mare, l'Asilo del mare e l'Asilo nel Bosco (<https://www.associazionemanes.it>).

²⁵ L'Emilio nacque ad Acilia nel Parco della Madonnetta di Roma nel 1998. Si tratta di una realtà che comprende un asilo nido e una scuola dell'infanzia con orientamento all'educazione all'aria aperta. Essa è inserita nel circuito internazionale di educazione alternativa "Reevo", un progetto che persegue l'obiettivo di costruire una piattaforma virtuale che permetta la diffusione, l'incontro e la connessione di esperienze educative, organizzazioni e persone di tutto il mondo. L'Emilio fu aperto da Paolo Mai, educatore, insegnante con il sogno di cambiare la scuola italiana, ed è gestito dallo stesso Mai insieme a Giordana Ronci, educatrice e insegnante (Manes, 2016).



Figura 7 – Il cartello “Non è vietato” (<https://www.pensieroapedali.com/2017/06/ce-un-asilo-nel-bosco/>)

A seguito dell’apertura dell’Asilo nel Bosco e dell’ampliamento della proposta alla fascia d’età 6 – 14 anni (“Piccola Polis”), sbocciarono moltissimi altri progetti simili in tutta Italia che si unirono per formare una rete di scuole. Nacque così la Federazione Internazionale degli Asili nel Bosco (FKIF). La risonanza mediatica è stata raggiunta grazie a corsi di formazione e interventi di informazione, oltre agli evidenti esiti positivi della proposta, ma non solo. Infatti, i fondatori e responsabili dell’Asilo nel Bosco decisero di scrivere un libro che raccontasse la storia di tale realtà. Così nel 2016 venne pubblicato *L’Asilo nel Bosco: un nuovo paradigma educativo* a nome di “Emilio Manes”, pseudonimo formato dall’unione del nome della scuola di Paolo Mai con quello dell’associazione di Danilo Casertano. L’obiettivo di tale pubblicazione era far sì che anche altre scuole ripensassero ai propri modelli educativi diffondendo così la pedagogia del bosco.

Alcune idee alla base del progetto educativo “Asilo nel bosco” sono (Manes, 2016, p.29):

- l’aula che più utilizziamo ha come soffitto il cielo;
- la relazione e il ruolo di facilitatore del maestro;
- l’importanza delle emozioni;
- l’efficacia dell’esperienza diretta.

4.4 Le forme della scuola dell'infanzia nel bosco

Le scuole nel bosco esistenti hanno preso piede grazie a spinte diverse: su iniziativa di genitori che avevano particolarmente a cuore l'educazione dei propri figli, per merito del riconoscimento pubblico oppure per opera di personaggi che hanno sviluppato delle istituzioni private. Ognuna di queste scuole è a sé stante e allo stesso tempo uguale alle altre. In primo luogo, perché ogni Stato ne regola l'autorizzazione e il funzionamento in maniera diversa; in secondo luogo, perché ogni progetto pedagogico insegue obiettivi specifici differenti pur basandosi sulla stessa filosofia di fondo.

Tuttavia, la letteratura internazionale identifica principalmente due modelli di scuole dell'infanzia nel bosco. In particolare, Ingrid Miklitz (2001), pedagoga inglese, fa una distinzione tra la scuola nel bosco classica e la scuola nel bosco integrata.

Il 75% delle scuole dell'infanzia nel bosco rientrano all'interno del modello classico, ovvero il più diffuso, specialmente in Germania. Nelle scuole nel bosco classiche le attività all'aria aperta vengono realizzate durante la mattinata nel bosco o nella natura, in ogni caso in un'area precisa e delimitata dai confini e di libero accesso al pubblico. Non presentano un vero e proprio edificio chiuso, si tratta piuttosto di uno semplice capanno o un rifugio, detto "Bauwagen"²⁶, posto all'interno del bosco o ai suoi margini (vedi Figura 8).

²⁶ "Bauwagen", dal tedesco "vagone da cantiere, un rimorchio utilizzato nei cantieri. Molto spesso in Germania i "Bauwagen" vengono riadattati e resi accoglienti anche per scopi abitativi.



Figura 8 – “Bauwagen” - <https://www.waldkindergarten-wagen.de/>

Esso permette di accogliere i bambini in caso di clima avverso, per esempio in presenza di forti temporali e grandinate, o in altre situazioni di emergenza. Il “Bauwagen” permette inoltre di mantenere al coperto materiali vari, oggetti personali e abiti di ricambio per ogni evenienza. Quando il tempo non permette la permanenza nel bosco, le scuole propongono dei programmi alternativi che prevedono uscite al museo, letture di libri o attività di bricolage all’interno del rifugio. Generalmente i bambini frequentano queste scuole cinque giorni su sette per tre, quattro ore e mezza al giorno. In alcune di esse viene offerto un servizio di assistenza pomeridiano. Ad ogni modo, si sta diffondendo sempre di più l’usanza di prolungare l’orario di apertura in risposta ai bisogni lavorativi dei genitori.

La scuola nel bosco integrata, invece, è molto popolare in Danimarca. Questo modello prevede un tempo pieno con attività nel bosco tutte le mattine, mentre al pomeriggio i bambini vengono portati al chiuso per svolgere altri progetti. Infatti, tali scuole sono provviste di edifici con aule in cui il materiale è accuratamente predisposto per lo svolgimento di attività all’interno. Nel modello integrato si possono distinguere scuole con “gruppi del bosco fisso”, in cui i bambini sono suddivisi in gruppi e trascorrono le mattinate nel bosco a turno ogni mese, e scuole con “gruppi del bosco aperto”, nei quali ogni singolo bambino è libero di scegliere quotidianamente se prendere parte alle attività nel bosco o nelle aule (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015).

Quest'ultima tipologia di gruppi permette di andare in contro maggiormente ai bisogni degli alunni e delle famiglie, ma allo stesso tempo rischia di perdere la caratteristica che rende le scuole nel bosco tali: la permanenza nella natura e il contatto diretto con essa. Infatti, l'ampia possibilità di usufruire degli spazi interni all'edificio a discapito di quelli esterni rappresenta una tentazione sia per gli alunni che per gli insegnanti in qualunque condizione meteorologica.

Oltre ai due modelli appena delineati esistono altre forme di scuola dell'infanzia che prevedono progetti come le settimane o le giornate nel bosco, per far sì che questo setting naturale venga man mano integrato nella routine scolastica. Solitamente "le settimane con progetti nel bosco" consistono appunto nella programmazione di progetti a tema all'interno del bosco che vengono distribuiti in tutto l'arco dell'anno scolastico per una durata variabile di una o tre settimane (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015). Invece, "le giornate regolari e sistematiche nel bosco" vengono inserite a calendario una volta alla settimana per tutto l'anno scolastico. Esse prevedono l'uscita nel bosco con qualsiasi situazione atmosferica, allo scopo di rendere davvero autentica la relazione con l'ambiente naturale (p.44).

4.5 La pedagogia del bosco e gli obiettivi sottesi

La pedagogia di fondo delle scuole nel bosco fa riferimento al pensiero di Huppertz (2004), pedagogista e docente della facoltà di magistero a Friburgo. Secondo l'autore, l'individuazione dei bisogni fondamentali dei bambini e il loro soddisfacimento sono propedeutici alla loro formazione. Per Huppertz i bambini hanno bisogno di essere appagati nei loro bisogni primari, ricevere affetto dalle figure di riferimento e dagli altri individui, creare legami sociali all'interno di un gruppo, ricevere stimoli che si aggancino ai loro interessi, essere educati all'autonomia e alla formazione di una propria coscienza, avere un riconoscimento personale, vivere in spazi e tempi adeguati e determinati, essere influenzati da idee e oggetti (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015). Dunque, il focus di ogni scuola nel bosco sono i bambini che usufruiscono del servizio, le necessità che manifestano e le esperienze che compiono.

Huppertz (2004) cerca, inoltre, di delineare finalità, caratteristiche e valori che contraddistinguono le scuole dell'infanzia nel bosco, pur essendo diverse una dall'altra. In particolare, individua i seguenti obiettivi pedagogici (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015, p. 45 – 46):

- incoraggiare un atteggiamento sociale positivo verso l'altro;
- promuovere l'autostima, prendere sul serio i bambini e considerare la loro individualità;
- considerare i bisogni dei bambini e rispettarli, lasciando che i bambini possano essere bambini;
- trasmettere gioia per la vita;
- preparare alla responsabilità diretta (il bambino è responsabile del proprio comportamento);
- promuovere la salute fisica;
- incoraggiare l'autonomia del bambino;
- sollecitare diverse abilità come per esempio la creatività, la fantasia, l'interesse, il coraggio e la curiosità;
- vivere l'ambiente in maniera totale;
- attuare l'educazione ambientale.

CAPITOLO 5

Scuole e approcci a confronto: una ricerca sul campo

Il presente capitolo concentra al suo interno la parte del lavoro di ricerca realizzata intorno al confronto tra l'approccio educativo *outdoor* e quello tradizionale. Nello specifico sono state prese in esame due scuole dell'infanzia, una statale e una nel bosco, e analizzate tenendo presente il tema dell'inclusione, connesso all'Universal Design for Learning (UDL), e del ben-essere. Quest'ultimo è inteso come termine ombrello che racchiude al suo interno i vari domini della vita umana, comprese le sfere fisica, mentale, sociale e spirituale, costituenti la cosiddetta "buona vita" (ICF_CY, 2007, p. 211). Esso, quindi, si lega "allo sviluppo olistico dell'individuo, come essere umano, come membro della società, come abitante del pianeta" (Ghedini, 2017, p.90).

5.1 La domanda iniziale e il metodo

L'indagine è partita dall'idea per cui l'educazione all'aperto, in particolare quella proposta nelle scuole nel bosco, si potesse considerare un approccio inclusivo, vista la ricchezza di stimoli altamente diversificati che la natura offre rispetto all'ambiente d'aula tradizionale. Dunque, l'intera attività di ricerca è stata orientata grazie alla formulazione della seguente domanda: l'*outdoor education* potrebbe facilitare l'inclusione e l'apprendimento in maniera più efficace rispetto all'approccio scolastico tradizionale?

Si è quindi trattato di una ricerca esplorativa orientata alla conoscenza, poiché è stata realizzata sul campo con lo scopo di ampliare degli aspetti epistemici dell'educazione (Felisatti, Mazzucco, 2013). Il metodo di indagine che è stato adottato è *mixed*, nello specifico esplicativo sequenziale, in quanto ha previsto l'impiego in sequenza di quello quantitativo e di quello qualitativo. A questo scopo è stato previsto l'uso di check-list,

strumenti altamente strutturati e di facile utilizzo, composti da elenchi di elementi di cui se ne vuole verificare la presenza, e interviste strutturate, in questo caso, con domande aperte poste a tutti i soggetti nello stesso modo e nello stesso ordine (Felisatti, Mazzucco, 2013). La ricerca sul campo si è poi conclusa attuando due *circle time*. Non si tratta propriamente di uno strumento di ricerca, è piuttosto una strategia educativa. Nel caso di questa ricerca è stata utile per ottenere informazioni anche dagli alunni delle due scuole.

5.2 Il contesto

La scuola dell'infanzia statale

La scuola dell'infanzia statale della provincia di Venezia è nata intorno all'anno 2000, come sorta di succursale di un'altra scuola dell'infanzia facente parte di un istituto comprensivo della zona. Inizialmente fu trasferita al suo interno solo una sezione della sede principale. Successivamente, dopo un anno dall'apertura del plesso, ne venne aggiunta una nuova, per via dell'ingente numero di iscrizioni. La struttura si sviluppa su due piani, ma solo il pianoterra è adibito a scuola.

Il plesso consta di: due aule per le attività curricolari, una biblioteca, un salone, un bagno, due spogliatoi, un refettorio e un ampio giardino provvisto di gazebo, tavoli per la merenda in estate e due scivoli e un tunnel. Le due aule presentano entrambe l'accesso diretto al giardino, un angolo per le routine, banchi a isole con sedie a misura di bambino, una cattedra per le insegnanti e, infine, scaffali e armadi con vari materiali e giochi. Le pareti sono ricche di cartelloni e disegni.

Attualmente il plesso presenta due sezioni formate rispettivamente da 21 alunni di età eterogenee, dunque dai 3 ai 5 anni. Esse sono guidate complessivamente da quattro insegnanti. I bambini facenti parte dei due gruppi presentano profili di funzionamento differenti (ICF-CY, 2007).

Infine, il tempo scuola ricopre la mattina e il pomeriggio dalle 8.00 alle 16.00.

La scuola nel bosco

La scuola nasce come asilo nido bilingue (inglese e italiano) privato nel 2003. Nel 2014 c'è stato un cambio di sede per via della scarsa estensione del giardino scolastico. Dopo un'attenta ricerca, la coordinatrice didattica trovò una villa ottocentesca nel territorio del veneziano provvista di un ampio parco e di un bosco popolato da carpini bianchi, farnie, aceri oppio e frassini meridionali. Questo luogo rispondeva precisamente all'esigenza di cui sopra. Il nido si stabilì in questo contesto seguendo l'approccio dell'*outdoor education* nella forma di *outdoor learning*.

Nel 2018 è stata realizzata la continuità educativa e pedagogica su richiesta delle famiglie attraverso l'apertura della scuola dell'infanzia. La struttura ha quindi subito vari lavori di ristrutturazione per ospitare in maniera adeguata i bambini da 0 a 6 anni (vedi Figura 9).



Figura 9 – Parte della villa e del parco a seguito della ristrutturazione

Gli ambienti a pianoterra sono stati adibiti a scuola. In particolare, lo spazio della scuola dell'infanzia comprende due aule per le attività curricolari (vedi Figura 10 e 11), una biblioteca, un refettorio e un'aula per le attività laboratoriali per fasce d'età.



Figura 10 – Aula 1 per le attività curricolari²⁷



Figura 11 – Aula 2 per le attività curricolari

²⁷ Le foto degli interni sono state scattate dalla coordinatrice della scuola in occasione dell'inaugurazione. Per tale motivo gli ambienti risultano essere asettici e non vissuti. Attualmente i vari angoli sono maggiormente definiti e arredati.

Mentre al secondo piano sono stati collocati gli uffici. L'area verde, invece, è rimasta intatta, a parte un piccolo spazio che è stato adattato a giardino con attrezzature e giochi strutturati (vedi Figura 12 e 13). In questo spazio è presente anche un orto di modiche dimensioni (vedi Figura 14).



Figura 12 – “Il bosco dei bambini”



Figura 13 – Giardino con attrezzature e giochi strutturati



Figura 14 – “L’orto dei bambini”

La scuola dell'infanzia è composta essenzialmente da quattro sezioni, eterogenee per età (5/6 anni, 4/5 anni, 3/4 anni, 4/5 anni). Ognuna di queste è formata da 12 bambini ed è guidata da un'insegnante. I vari gruppi vivono le attività di routine (es.: *circle time*, pranzo) insieme nelle aule o all'esterno. Generalmente vengono divisi in caso di attività laboratoriali curricolari. Gli alunni presentano diversi funzionamenti (ICF-CY, 2007).

Per finire, la giornata scolastica inizia alle 7.30 e si conclude alle 17.00.

5.3 La raccolta dei dati

La raccolta dei dati ha avuto luogo primariamente mediante l'osservazione diretta delle attività, l'annotazione di appunti liberi all'interno di un diario e la documentazione fotografica degli spazi interni ed esterni della scuola dell'infanzia statale e la scuola nel bosco. Successivamente, queste operazioni, insieme all'utilizzo di una check-list sugli aspetti strutturali (vedi Allegato 1), hanno permesso la compilazione di un'ulteriore check-list sugli aspetti relativi all'Universal Design for Learning (vedi Allegato 2) per verificare in modo puntuale la capacità di includere di ambienti di apprendimento, strategie d'insegnamento e approcci relazionali. Tali strumenti sono stati realizzati nel primo caso sulla base di modelli forniti durante il tirocinio svolto all'interno del corso di Scienze della Formazione Primaria, e nel secondo avendo come esempio l'"Universal Design for Learning (UDL) Checklist for Early Childhood Environments"²⁸.

La raccolta delle informazioni è quindi proseguita con la somministrazione e l'audio-registrazione di interviste strutturate a due insegnanti della scuola dell'infanzia con approccio tradizionale e a due insegnanti di quella nel bosco (vedi Allegato 3 e 4), allo scopo di conoscere il loro punto di vista relativamente al ben-essere e all'inclusione e approfondire quanto è stato colto durante l'osservazione diretta.

Per finire, sono stati coinvolti i bambini di 5 anni di entrambe le scuole tramite la realizzazione e l'audioregistrazione di due *circle time* sul ben-essere a scuola sulla base di una scheda tecnica precedentemente costruita (vedi Allegato 5). Il tema è stato reso più

²⁸Si tratta di uno strumento che è stato realizzato grazie al progetto "Building Inclusive Child Care" (BICC) del Northampton Community College di Bethlehem, Pennsylvania (https://www.northampton.edu/documents/ece/checklist_and_questions.pdf). Il progetto, finanziato dal Pennsylvania Developmental Disabilities Council, è nato nel 2005 con lo scopo di facilitare le pratiche inclusive negli ambienti di apprendimento, enfatizzando il ruolo dell'UDL (Counconan-Lahr, 2009)

accessibile conversando semplicemente dello “stare bene a scuola”. Questi due momenti hanno prodotto due cartelloni intitolati “I colori del ben-essere a scuola” (vedi Figura 15 e 16).



Figura 15 – Cartellone “I colori del ben-essere a scuola” dei bambini della scuola dell’infanzia statale



Figura 16 – Cartellone “I colori del ben-essere a scuola” dei bambini della scuola nel bosco

Ogni bambino ha quindi lasciato l’impronta della propria mano usando la tempera del colore che preferiva e accanto a ciascuna è stata scritta il momento in cui si prova benessere a scuola completando la frase “Io sto bene a scuola quando...”. Come si può evincere dal differente numero di impronte presenti, i due gruppi erano sproporzionati. I motivi sono essenzialmente due: il primo risiede nella richiesta da parte delle insegnanti della scuola nel bosco di coinvolgere anche i bambini di 4 anni; il secondo consiste nel forte calo della partecipazione dei bambini della scuola tradizionale verso la fine dell’anno scolastico. Secondo le docenti questo avviene per esigenze familiari o per la scarsa motivazione dei bambini. Se non vi fossero state assenze, il gruppo di bambini di 5 anni sarebbe stato molto più numeroso.

Questa fase della ricerca ha avuto luogo nei mesi di aprile, maggio e giugno 2022 per una durata complessiva di 18 ore, 9 in una scuola e 9 nell’altra. Le ore sono state programmate come di seguito (vedi Tabella 3).

TABELLA 3 – Programmazione ore

	Scuola nel bosco (h)	Scuola dell'infanzia tradizionale (h)
Osservazione diretta e compilazione check-list	6	6
Interviste alle insegnanti	2	2
Circle time con bambini di 5 anni sul ben-essere a scuola	1	1
Totale ore	9	9

5.4 L'analisi dei dati

In primo luogo, con la compilazione della check-list sugli aspetti dell'UDL (avvenuta grazie all'inserimento delle informazioni colte tramite l'osservazione diretta, la notazione di appunti e il riempimento della check-list sugli aspetti strutturali) è stato possibile creare un grafico a barre impilate attraverso l'uso del programma Excel allo scopo di comparare i due contesti sotto il punto di vista dei principi del *framework*.

Per agevolare l'analisi delle informazioni delle interviste alle insegnanti e dei *circle time* con i bambini, le registrazioni audio sono state trascritte *verbatim* (parola per parola) all'interno di documenti *Word*. Successivamente, i testi ottenuti sono stati analizzati in modo sistematico grazie all'utilizzo di Atlas.ti, un software che permette di analizzare i dati di ricerca di tipo qualitativo. L'analisi dei testi ha previsto le seguenti fasi:

1. rinominazione dei documenti con abbreviazioni identificative (vedi Tabella 3);
2. lettura attenta dei documenti;
3. creazione delle *quotations*;
4. creazione di *codes* con parole chiave e colori diversificati (vedi Figura 17);
5. applicazione dei *codes* alle *quotations* selezionate;
6. realizzazione di *networks*/tabelle per la *cross tabulation*.

TABELLA 4 – Tabella delle abbreviazioni utilizzate

INSB1	Insegnante scuola nel bosco 1
INSB2	Insegnante scuola nel bosco 2
INST1	Insegnante scuola tradizionale 1
INST2	Insegnante scuola tradizionale 2
CTB	Circle time scuola nel bosco
CTT	Circle time scuola tradizionale

●	Approccio Outdoor { 14 - 0 }
●	Azione ed espressione { 20 - 0 }
●	Benessere b { 23 - 0 }
●	Benessere bambini { 39 - 0 }
●	Benessere t { 12 - 0 }
●	BES { 12 - 0 }
●	Coinvolgimento { 27 - 0 }
●	Formazione b { 30 - 0 }
●	Formazione t { 10 - 0 }
●	Inclusione b { 24 - 0 }
●	Inclusione t { 9 - 0 }
●	Lavoro in team { 11 - 0 }
●	Malessere bambini { 7 - 0 }
●	Rappresentazione { 5 - 0 }
○	Relazione famiglie { 5 - 0 }

Figura 17 – Legenda codes

Relativamente al punto 6 sono stati costruiti sei *network* e due tabelle Excel per la tabulazione incrociata dei dati.

I sei *network* (mappe) sono stati realizzati per confrontare in maniera più semplice le citazioni selezionate all'interno delle interviste alle insegnanti delle due scuole. La comparazione è avvenuta sulla base di tre aspetti diversi: la formazione professionale, l'idea di ben-essere all'interno del contesto scolastico e, infine, la concezione di inclusione. Per ognuno di questi aspetti si sono venute a creare due mappe, in una sono state raggruppate le citazioni delle due insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale (t) e nell'altra quelle delle due docenti della scuola nel bosco (b).

Invece, le tabelle per la *cross tabulation* hanno permesso di rilevare la frequenza con cui si sono verificate da una parte le affermazioni delle insegnanti rapportabili ai principi dell'UDL e dall'altra quelle espresse dei bambini durante i *circle time* e riferibili al ben-essere/mal-essere a scuola.

Nelle pagine che seguiranno vi sarà una delucidazione dettagliata dei risultati affiancata a citazioni puntuali delle interviste e dei *circle time*.

I principi dell'UDL nei contesti

Come si può notare dal grafico sottostante, la scuola dell'infanzia nel bosco risulterebbe maggiormente rispettosa dei principi dell'UDL nei diversi livelli analizzati mediante l'apposita check-list, rispetto alla scuola dell'infanzia con approccio tradizionale (vedi Grafico 2 e Allegato 2). Nelle pagine a venire i dati di ogni dimensione verranno motivati in modo puntuale facendo riferimento alle evidenze raccolte.

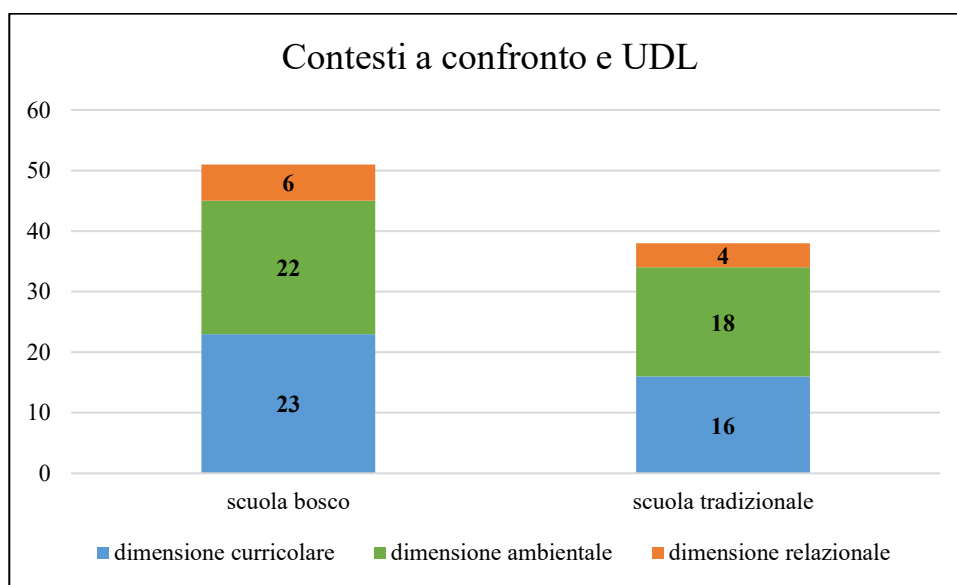


Grafico 2 – Grafico a barre impilate per il confronto della variabile UDL nei due contesti di ricerca

La prima dimensione indagata è stata quella ambientale, dunque relativo all'ambiente di apprendimento nel suo layout interno ed esterno e il materiale presente. Nella check-list in relazione alla sezione denominata "Indagine dell'ambiente fisico" (vedi Allegato 2, p. 123-124) composta complessivamente da 23 item (10 item per quanto concerne la parte relativa al layout fisico interno, 9 in quella del layout fisico esterno e 4 in relazione al materiale didattico), sono stati compilati 22 item su 23 per la scuola dell'infanzia nel bosco e 18 item su 23 per la scuola dell'infanzia con approccio tradizionale. Tale disparità è connessa alla mancanza di un'area sufficientemente comoda e tranquilla per il riposo e di posti a sedere diversi dalle seggioline (es. cuscini, tappetoni morbidi) nell'ambiente interno della seconda. Per quanto concerne l'ambiente esterno sempre della seconda scuola, esso risulta molto rassicurante, però scarsamente fornito di attrezzature e ausili per il gioco strutturato in relazione ai campi d'esperienza e sprovvisto

di aree di gioco definite e diversificate, di conseguenza non si dimostrerebbe molto sfidante. Pur essendo molto ampio, non viene adeguatamente sfruttato anche nelle sue parti naturali. Da questi dati l'ambiente di apprendimento della scuola nel bosco si dimostrerebbe maggiormente accessibile e adeguato alle esigenze dei bambini nella sua progettazione, specialmente nella parte non strutturata naturale. Infatti, l'unico aspetto di ostacolo riscontrato è stata la grande quantità di ghiaia presente in alcune parti della zona strutturata del giardino. Questa, infatti, non permetteva una giusta stabilità del corpo.

La seconda dimensione presa in considerazione è quello curricolare, quindi le strategie didattiche adottate e tutto ciò che concerne i risultati di apprendimento. Nella sezione della check-list "Indagine della dimensione curricolare" (vedi Allegato 2, p. 125-1126) comprendente in totale 23 item di risposta (16 item per quanto riguarda le strategie didattiche e 7 item per i risultati di apprendimento) sono stati riempiti 23 item su 23 per la scuola nel bosco. Viceversa, per la scuola dell'infanzia tradizionale sono stati spuntati 16 item su 23. Le evidenze che hanno portato a questo numero di risposte sono le seguenti. In primo luogo, non è stato osservato un supporto graduale da parte delle insegnanti nella realizzazione delle attività. Spesso, infatti, si sostituivano agli alunni completando i vari prodotti. Perciò, non ci sarebbe un giusto equilibrio tra i compiti svolti dall'adulto e quelli svolti dai bambini. Oltre a ciò, gli obiettivi sottesi alle attività non sempre vengono condivisi e motivati, lo sforzo e il processo attraverso cui i bambini realizzano un dato prodotto non sempre vengono enfatizzati, i feedback dati risultano essere perlopiù giudicanti e le varie esperienze di apprendimento non sempre sono adeguatamente personalizzate sulla base delle reali esigenze. Per finire, generalmente i bambini non vengono sufficientemente incoraggiati a diversificare le modalità di risposta, di conseguenza è frequente che si copino a vicenda. Nel caso della scuola dell'infanzia nel bosco alcune evidenze a sostegno del punteggio ottenuto sono per esempio l'ampio margine di autonomia dei bambini nella realizzazione delle attività e la completa partecipazione degli alunni alla vita scolastica. Dunque, il focus dell'agire didattico è orientato in linea di massima ai processi di apprendimento e al contesto (Messina, 2015). Inoltre, le attività proposte vengono sempre giustificate oppure viene data l'opportunità ai bambini stessi di avanzare delle richieste alle insegnanti. Altro aspetto su cui è opportuno soffermarsi è la gamma di feedback utilizzata per motivare (es.: pollice alzato, occhiolino,

espressioni come “wow”, “super”). Viene, infatti, evitato l’uso dell’aggettivo “bravo/a” per evitare di condizionare l’autostima e le scelte degli alunni.

L’ultima dimensione vagliata è stata quella relazionale, nello specifico è stata indagata la relazione tra insegnanti e bambini, tra insegnante e insegnante, tra team docente e famiglie attraverso la parte della check-list intitolata “Indagine sulle relazioni” (vedi Allegato 2, p. 127) costituita da 6 item. In questa sezione sono stati compilati 6 item su 6 per la scuola dell’infanzia nel bosco e 4 item su 6 per quella tradizionale. Gli elementi che giustificano il numero di risposte ottenute da quest’ultima sono: la poca flessibilità delle insegnanti, specialmente di fronte all’imprevisto (es. scarsa attenzione dei bambini ad una data attività proposta). Risultano, infatti, poco propense ad uscire dagli schemi prestabiliti. Infine, la poca collaborazione fra docenti per via degli approcci metodologici opposti privilegiati da ognuna (attivi vs passivi). Tuttavia, la relazione con le famiglie è considerata un aspetto essenziale. Infatti, le famiglie vengono coinvolte quotidianamente il più possibile attraverso l’interazione verbale all’entrata e all’uscita, riunioni e colloqui individuali, ma anche grazie all’organizzazione di iniziative che vedono la partecipazione dei genitori e dei bambini all’interno degli spazi scolastici (es.: il picnic a scuola). All’opposto nella scuola dell’infanzia nel bosco il personale ha una buona capacità di adattamento all’imprevisto, il quale viene accolto spesso con entusiasmo lasciando in sospeso ciò che inizialmente era stato programmato. Un esempio di questo è l’utilizzo degli spazi esterni anche in caso di pioggia. In tali occasioni i bambini vengono vestiti con abiti adeguati al contesto (tute intere impermeabili e stivali di gomma) così da garantire una permanenza all’esterno il più possibile serena.

La formazione delle insegnanti

Dall’attenta osservazione del network “Formazione t” (vedi Figura 18) è emerso che le insegnanti della scuola dell’infanzia statale possiedono un background formativo molto simile. Infatti, entrambe hanno conseguito un diploma magistrale, il quale ha permesso loro l’accesso ai concorsi ordinari del 1999 e del 2016 e, in seguito, l’immissione in ruolo alla scuola dell’infanzia statale. Inoltre, una delle due, prima di diventare insegnante di ruolo, ha lavorato come educatrice presso un micronido e un nido

dal 2009 al 2018 e come insegnante all'interno di una scuola dell'infanzia a metodologia laboratoriale con approccio alla lingua inglese e in fase di transizione per l'adozione del metodo Montessori dal 2019 al 2021.

Al contrario, dalla valutazione del network “Formazione b” (vedi Figura 19), è apparso che le due insegnanti della scuola dell'infanzia nel bosco possiedono una formazione di livello superiore: una ha, infatti, conseguito due lauree in conservazione dei beni culturali e storia dell'arte con specializzazione di arteterapia e in scienze dell'educazione, mentre l'altra ha frequentato un corso abilitante all'insegnamento per la fascia 0-15 in un college di Londra, specializzandosi nella prima e seconda infanzia. Fra le esperienze lavorative a contatto con il mondo dell'infanzia e pregresse a quella attuale, ci sono quella di animatrice presso centri estivi e di arteterapeuta²⁹ all'interno di musei o mostre, cui spettava la cura di percorsi di didattica museale per la scuola dell'infanzia e primaria, per la prima insegnante, e di istruttrice di nuoto per bambini, anche in situazione di disabilità, per la seconda. L'avvicinamento all'approccio outdoor è avvenuto per via del forte interesse personale nei confronti della natura e dei loro stili di vita caratterizzati dalla frequente permanenza in ambienti naturali. Questi elementi sommati alle conoscenze apprese durante il percorso di studi, alla frequenza di corsi specifici sul tema e l'esperienza lavorativa come insegnante in Inghilterra (nel caso della seconda insegnante) hanno permesso loro di essere adeguatamente formate all'utilizzo di tale metodologia.

Complessivamente tutte e quattro le docenti ritengono di avere una certa disposizione personale per l'insegnamento e l'educazione dei bambini.

²⁹ L'arteterapeuta utilizza varie tecniche artistiche come mezzi per attivare processi creativi ed espressivi della persona a scopo preventivo e terapeutico. Tale figura opera in contesti educativi, culturali, riabilitativi e socio-sanitari, spesso affiancando medici, psicologi, psicoterapeuti e infermieri (<https://www.nuoveartiterapie.net/cosa-e-arteterapia/>).

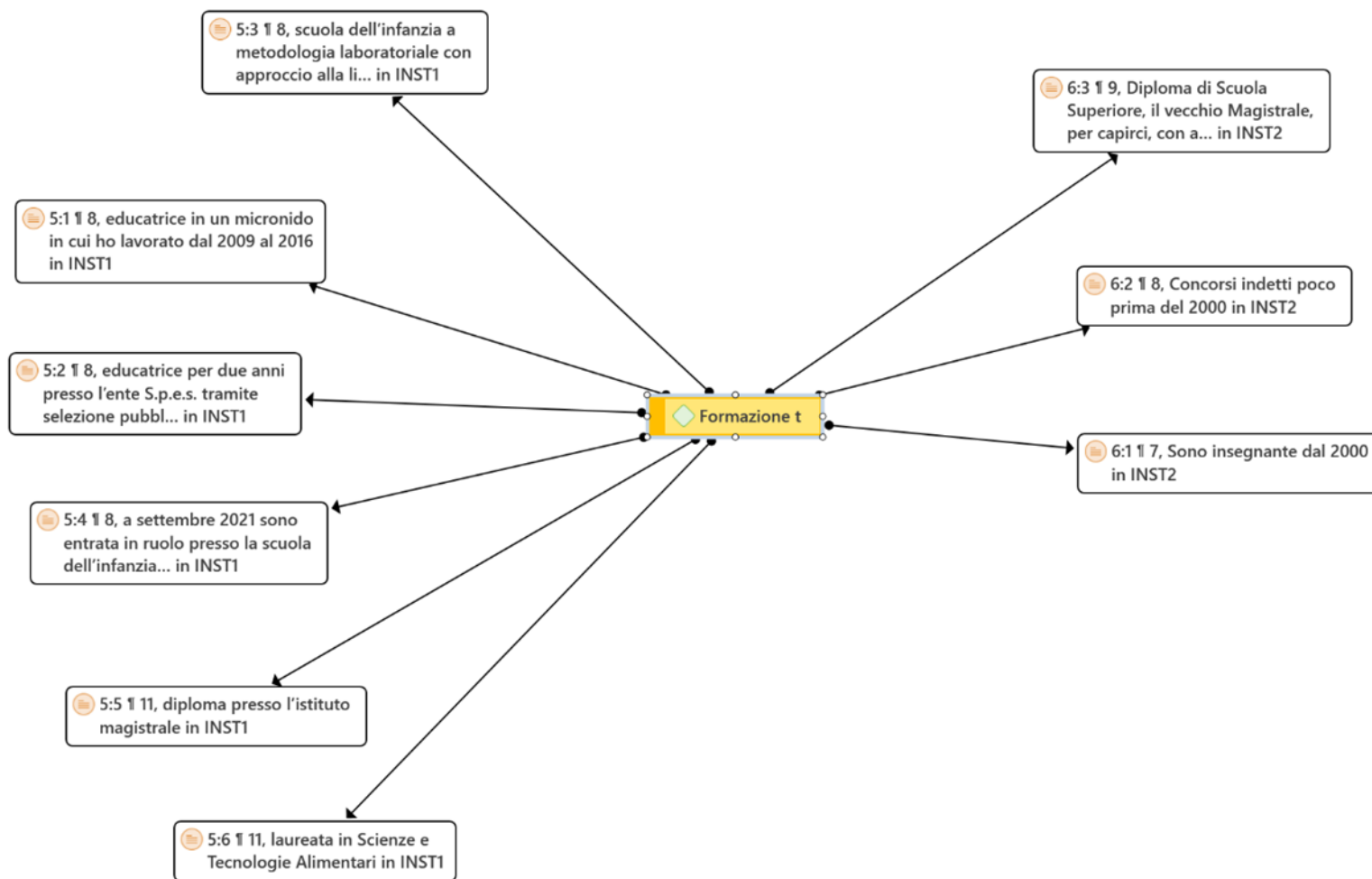


Figura 18 – Network sulla formazione delle insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale

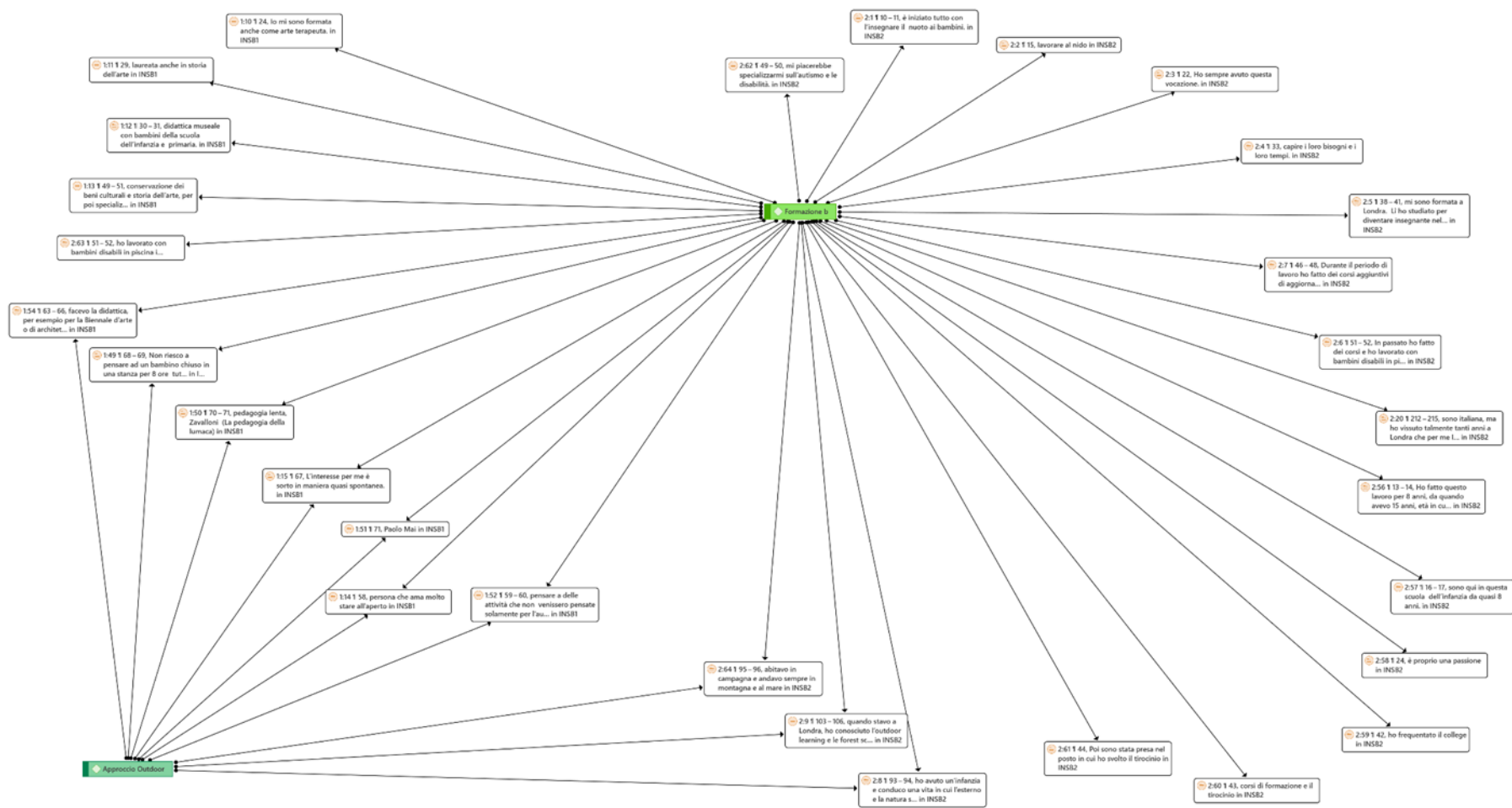


Figura 19 – Network sulla formazione delle insegnanti della scuola nel bosco

L'idea di ben-essere

Di seguito verranno riportate in maniera quasi integrale le riposte che sono state date dalle insegnanti alla domanda “Cosa significa per te ben-essere a scuola?”. Questo permetterà di cogliere le varie sfumature di significato che sono state attribuite da ogni insegnante al termine “ben-essere”. Successivamente ne verrà fornito un commento.

Secondo la prima insegnante della scuola di tipo tradizionale intervistata,

“Il benessere a scuola è far star bene i bambini prima di tutto, quindi creare un ambiente accogliente. Per ambiente non intendo solo quello fisico, non solo le strutture, ma l’atteggiamento, il modo di porsi con i bambini.”

Dunque, la parola viene connessa ad una concezione di ambiente di apprendimento molto ampia, in cui l’interazione fra adulto e bambino rivestono un ruolo primario e il luogo e i materiali risultano essere strumenti accessori attraverso cui realizzare connessioni positive.

Per la seconda insegnante

“È una cosa fondamentale perché senza benessere non ci potrebbe essere tutto il resto, didattica e apprendimento. Nel caso dei bambini significa stare bene a scuola con i coetanei. Mi viene in mente l’entrare a scuola con il sorriso e sentirsi accolti da parte degli adulti e dal gruppo dei pari. Sicuramente, ripeto, se i bambini stanno bene a scuola sono più propensi ad imparare, a recepire. Per fare questo è importante l’accoglienza in senso lato per rendere l’ambiente il più possibile sereno. La scuola è la seconda agenzia educativa dopo la famiglia. È il luogo dove trascorrono la maggior parte del loro tempo; perciò, è fondamentale che vi sia benessere.”

Qui il termine viene associato alla relazione fra pari, quindi tra alunni, e i piccoli gesti quotidiani dell’insegnante nei confronti degli alunni.

Per la prima insegnante della scuola nel bosco intervistata

“Il benessere parte dal sentire il bambino e i suoi bisogni. Detta così può sembrare una cosa molto banale. La cosa che a me fa sempre molto riflettere è che comunque un bambino è inserito in un gruppo, in un contesto e quindi il singolo è inteso come parte di un tutto. In questo tutto ci metto anche la figura dell’educatore, del maestro. Sono davvero convinta che nel momento in cui sta bene

l'insegnante riesce a trasmettere questa cosa anche a chi gli sta attorno, quindi i bambini. Quindi il benessere è fatto dall'osservare cosa serve e fa star bene i bambini. Questo non vuol dire assecondare sempre ciò che loro chiedono, perché ovviamente ci vuole un conduttore, hanno bisogno di un sentiero tracciato. Però se devo riassumere tutto in poche parole direi che la flessibilità mentale dell'insegnante che si sa adattare permette di creare benessere. Magari ha un'idea...Comunque quando porti avanti un programma didattico, un progetto hai uno schemino di cosa vuoi fare e di come lo vuoi fare, però vedo che mi è sempre servito molto usare anche l'improvvisazione, vedere e ascoltare per capire di cosa hanno bisogno i bambini. Non è sempre facile perché ogni bambino ha i suoi momenti, i suoi vissuti, le sue giornate. A volte nel grande gruppo...cioè magari la serenità globale c'è però ti rendi conto che ogni bambino specifico avrebbe bisogno di quell'attenzione in più, quell'ascolto in più. Grande risorsa è rendere i bambini partecipi del tutto, ovvero nel momento in cui i bambini capiscono che viene data loro attenzione, sono in grado anche loro di dare attenzione agli altri. [...] Il benessere in generale si costruisce man mano anche rispetto a quelli sono le cose da fare. Una domanda che mi sono sempre chiesta quando propongo un'attività, che si laboratoriale – anche quando facevo i laboratori all'esterno e ora all'interno di una scuola, quindi in un contesto didattico – è: ma “questa cosa alla me bambina sarebbe piaciuta?”. A volte ci sono proposte, anche nei libri e nei manuali, che io trovo di una noia e di un insensato. [...] Il benessere è come un fiore, i petali sono tanti. Poi secondo me il benessere dei bambini viene mediato molto dal dialogo tra famiglia ed educatore. Questa parte secondo me è molto importante e loro lo percepiscono. Sanno quando c'è un agire educativo comune, un interesse comune che viene portato avanti.”

In questo caso l'espressione assume significato attraverso due dimensioni: quella particolare di ogni singolo soggetto coinvolto, soprattutto i bambini, ma anche le insegnanti, e quella generale, quindi nel gruppo, nel contesto educativo complessivo entro cui viene compresa anche la famiglia.

Per la seconda insegnante della scuola nel bosco il ben-essere è

“Ovviamente quando c'è armonia tra le varie parti, nel senso colleghi e superiori. Ci deve essere una buona comunicazione fra le varie parti e anche collaborazione, giustamente. Perché comunque questo si rispecchia nei confronti dell'educazione, nei confronti dei bambini. Se non c'è armonia tra i vari adulti che compongono il gruppo scolastico, nemmeno tra i bambini...non lo poi nemmeno far sentire ai bambini. I bambini sentono se non c'è armonia. Ovviamente benessere, nel senso...potrei parlare mezz'ora del benessere della scuola. I bambini arrivano da famiglie completamente diverse e l'armonia la crei nella classe e nella scuola. Io per dirti nella mia esperienza personale qua credo che ci sia benessere anche nelle nostre classi, nei nostri gruppi. Perché siamo riusciti a creare dei gruppi armoniosi tra di loro, insegnando anche il rispetto uno per l'altro, il rispetto per le cose, per gli ambienti circostanti. Ovviamente chi più chi meno riesce a rispettare le

regole. D'altronde sono bambini e bisogna ripetersi sempre. È un lavoro continuo. Insomma, non è che ci sia sempre (il rispetto). Però bisogna che noi adulti siamo sulla stessa linea d'onda.”

In questo passo, il termine si collega alla costruzione di un rapporto sano tra insegnanti in cui la collaborazione e una comunicazione efficace sono essenziali per creare un team docente unito e in seguito ben-essere nei bambini.

La prima differenza notata fra tutti i contributi è la diversa lunghezza delle risposte. In particolare, quelle offerte dalle insegnanti della scuola nel bosco risultano essere più lunghe e ricche di chiarificazioni. Tuttavia, raffrontando il network “benessere t” (vedi Figura 20) con il network “benessere b” (vedi Figura 21), è stato possibile analizzare le risposte in maniera più semplice riscontrando ulteriori differenze, ma anche dei punti in comune. Innanzitutto, le quattro le docenti considerano le relazioni interpersonali come un aspetto di primaria importanza per la realizzazione di un contesto educativo sereno in cui tutti si sentono a proprio agio. Dunque, per tutte la socialità è il punto di partenza. Un'altra analogia è l'idea per cui il ben-essere si costruisca giorno dopo giorno attraverso il soddisfacimento di bisogni e che senza di esso non sussisterebbe tutto il resto, quindi educazione, apprendimento, inclusione. Tuttavia, una discrepanza rilevata è la mancanza di una visione globale di ben-essere nelle definizioni avanzate dalle insegnanti della scuola dell'infanzia con approccio tradizionale. Queste, infatti, non menzionano il rapporto e lo scambio tra colleghe, come se lo stare bene tra insegnanti fosse una componente accessoria dell'atmosfera scolastica. Ciò è confermato da quanto è stato osservato nella fase primaria della ricerca, dalla compilazione della check-list sui principi dell'UDL e una risposta fornita alla domanda “La collaborazione e il lavoro in team sono essenziali per creare inclusione?”. Infatti, tra le insegnanti non intercorrerebbe una relazione sana e positiva, piuttosto una coesistenza forzata contraddistinta da interazioni brevi e necessarie. Ognuna, quindi, vivrebbe un rapporto quasi esclusivo con i bambini. Ecco i passi dell'intervista in cui viene dichiarato quanto esposto sopra.

“Ho deciso di dividere il gruppo di bambini di 4 e 5 anni durante i momenti di compresenza con la collega portano avanti i vari progetti in maniera separata. Per i progetti comuni abbiamo cercato di venirci incontro. Però avendo metodologie didattiche opposte non sarei riuscita a svolgere bene il mio lavoro”

Al contrario, le insegnanti della scuola nel bosco considerano il ben-essere di ogni docente e del gruppo educante nel suo complesso come parte integrante del ben-essere a scuola. La convalida effettiva di questo è l'interdipendenza frequente osservata in ogni momento della giornata, confermata a sua volta dalla seguente asserzione.

“A volte ci si guarda alla mattina e ci si coordina, ci si mette d'accordo, anche rispetto all'utilizzo dei materiali, delle stanze, delle proposte. Lo so che sembrerà banale ma parlarsi e dialogare è fondamentale. Poi è bello perché dopo anche nelle difficoltà...perché magari dopo una cosa che a te non quadra nel confronto riesci spesso a trovare una soluzione, una strategia migliore a cui tu non avevi pensato. Diciamo che il confronto è quotidiano.”

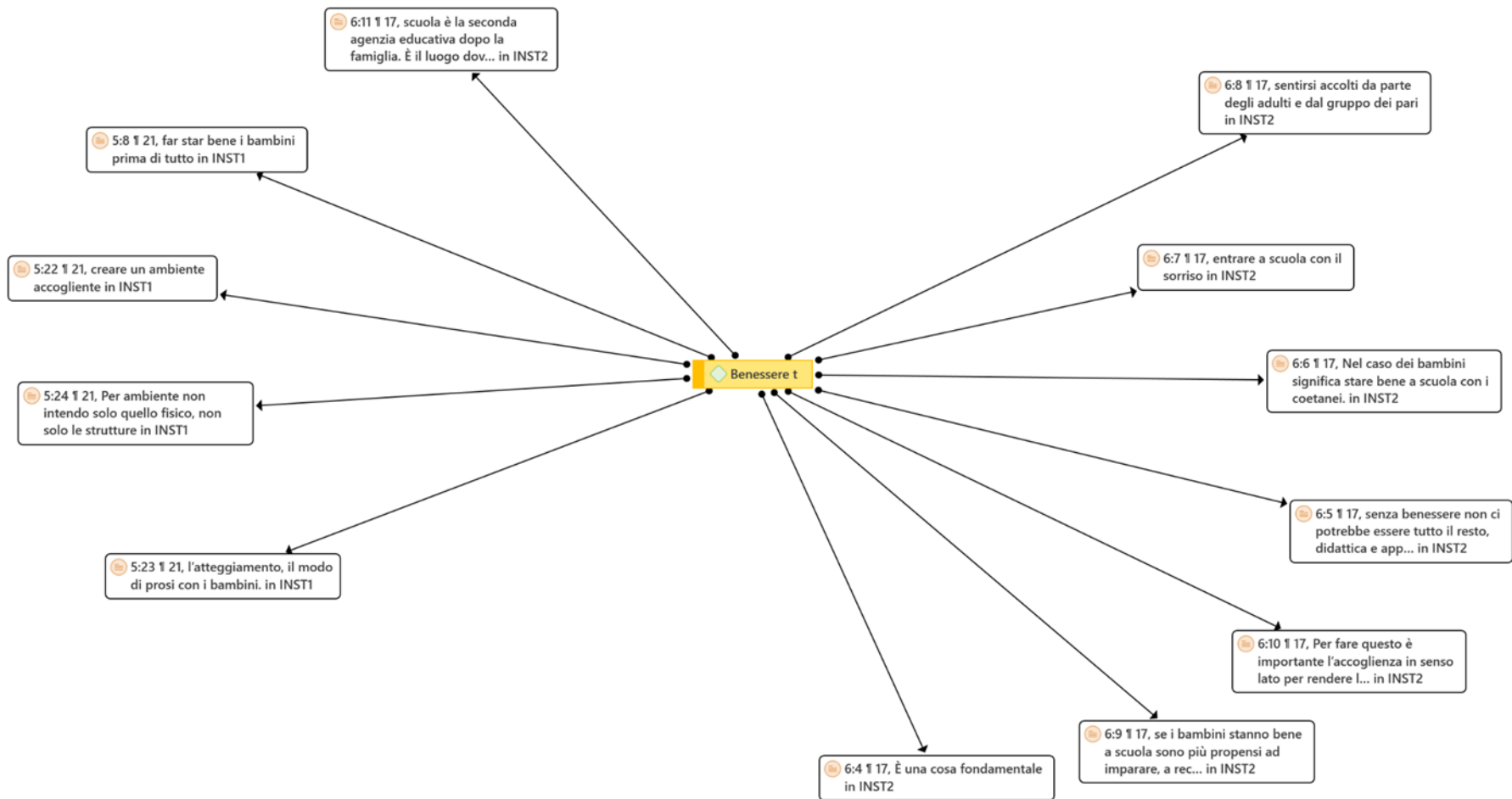


Figura 20 – Network sull'idea di ben-essere delle insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale

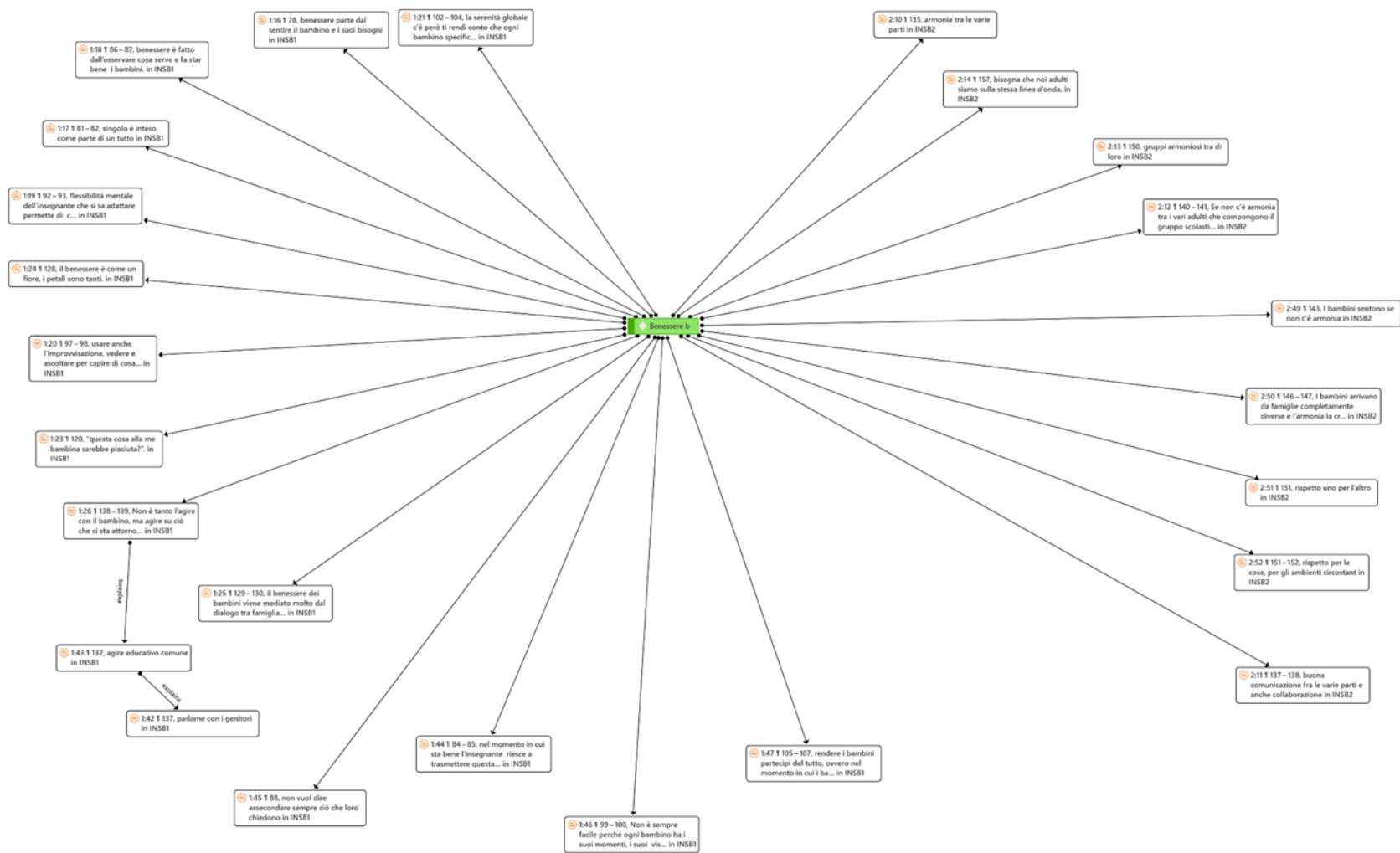


Figura 21 – Network sull'idea di ben-essere delle insegnanti della scuola nel bosco

L'idea di inclusione

Come nel precedente sottoparagrafo, verranno trascritte in maniera quasi del tutto completa le riposte delle quattro insegnanti, in questo caso, alla domanda “Cosa significa per te inclusione?”. Ognuna di esse verrà corredata da un commento e inseguito sarà proposto un confronto.

Secondo la prima insegnante della scuola di tipo tradizionale intervistata, l'inclusione è

“Creare ambiente, attività, tutto il contesto che sia favorevole per tutti i bambini. Quindi non solo trovare delle strategie per una qualche problematica, ma creare strategie che vadano bene per tutto il gruppo.”

Dunque, possiede una concezione di inclusione in cui è fondamentale considerare tutte le differenze, grandi o piccole che siano, attraverso la messa in campo di strategie il più possibile adeguate a tutti.

Per l'altra insegnante, invece,

“significa “tutto insieme”. Includere, accogliere sempre i bambini in un ambiente sereno. Inclusione si sposa con diversità perché ogni bambino è diverso. Ognuno porta a scuola un bagaglio personale da casa, dall'ambiente che lo circonda che è completamente diverso per ciascuno. È difficile ma bisognerebbe includere tutti i bambini accogliendo le loro diversità sapendo a priori che la diversità porta ricchezza. Quindi con questo principio dobbiamo essere bravi ad accettare la diversità ed evitare l'omologazione anche nell'insegnamento.”

Qui, il termine viene ricondotto essenzialmente a due parole “accoglienza”, “diversità”.

Passando all'idea di inclusione delle docenti della scuola con approccio outdoor, la prima intervistata afferma che

“È storno perché ogni tanto dico che mi piacerebbe che non ci fosse la necessità di usare questa parola. Mi piace pensare che non si debba...che tutto sia quasi scontato. Niente è dato per scontato però il fatto che si possa coesistere con la multidiversità...In realtà l'inclusione viene fatta tutti i giorni perché ognuno di noi è diverso. Ovvio che poi ci sono realtà che richiedono delle attenzioni

ancora più specifiche e ancor più particolari. Magari bambini che non possono tollerare 8 ore all'interno di un gruppo classe numeroso e rumoroso. Ovvio che lì l'inclusione richiede un'attenzione che potrebbe anche essere quella di permettere al bambino di vivere dei momenti magari non in gruppo. Questo lo vedo anche su bambini per i quali non penseresti ad una cosa del genere. Inclusione è pensare al singolo, ma all'interno del gruppo. Quindi nel momento in cui pensi alla tua giornata a scuola, che sia la programmazione didattica o il momento del pranzo oppure l'accoglienza - non c'è un momento specifico più importante dell'altro che richieda un pensiero diverso - è proprio pensare a cosa può far stare bene o qual è la strategia, il modo che permette a tutti di stare bene. Perché secondo me l'inclusione avviene non solamente dal punto di vista dell'educatore, ma anche da quando i compagni iniziano a includere quel bambino per poi essere e sentirsi tutti inclusi. Tutti i bambini devono essere inclusi, nessuno lo deve essere più di altri. Inclusione è quando tutti si includono e si cercano. Noi a scuola fino ad ora non abbiamo mai avuto bambini con bisogni speciali o certificati. È successo durante alcuni centri estivi. La cosa che mi è piaciuta molto è che questi bambini venivano molto cercati, erano molto "gettonati". Sono bimbi piccoli, quindi, non c'è la fase del buonismo o del...si vedeva che tutti avevano piacere di stare in loro compagnia, nonostante sapessero che Emma o Francesca (nomi di fantasia) avessero difficoltà a deambulare o delle caratteristiche specifiche. C'era curiosità e voglia di stare insieme, anzi se i bambini si sentivano importanti a stare seduti intorno al loro tavolo."

In questo caso viene manifestato un desiderio: non usare più la parola "inclusione" non perché sia un qualcosa di negativo, ma perché dovrebbe essere un aspetto essenziale della vita di ciascuno, tanto da potersi considerare normalità.

Per finire, l'altra insegnante sostiene che

"Allora per come la vedo io, per la mia esperienza personale anche vissuta all'estero, dove comunque c'è un...Qua siamo tutti, la maggior parte, o meglio quasi tutti italiani o c'è qualche straniero. Dove ho vissuto di inglesi ce n'erano veramente pochi, la maggior parte dei bambini proveniva da tutte le parti del mondo. Un modo che io uso per essere inclusive con i bambini qua è celebrare, festeggiare le differenze, che possono essere di provenienza, di cultura...differenze in generale. Qua purtroppo non ci capita di avere che ne so bambini in sedia a rotelle o altri tipi di disabilità che ai bambini farebbe bene vedere per conoscerle e non additare poi. Sai che durante la crescita c'è un po' di ignoranza per quanto riguarda queste cose qua. Ovviamente sai che le diversità al posto di prenderle appunto come diversità sarebbe da includere. È che la nostra è una comunità piccola. Siamo in una città che in realtà è un paese piccolo e tante cose non riesci...allora utilizzi altri strumenti, che ne so i libri, o ne parli e apri un dialogo, oppure le foto. Secondo me, cioè io questo intendo con inclusione. Che ne so magari abbiamo dei bambini cinesi e festeggiamo il Capodanno cinese, con gli australiani c'è l'Australian day. [...] Però quella è solo una parte. Ci sono tante altre attività che facciamo per essere inclusivi. Celebrare anche che ne so un bambino che ci porta un gioco preso in vacanza.

Magari a noi sembra solo un gioco o un souvenir preso in vacanza, ma è un oggetto con una storia che può essere raccontata dal bambino, per esempio, si è rotto, è stato perso ecc. Anche quello è un modo per fare inclusione, perché per il bambino è importante, è la storia del suo viaggio. I bambini non vivono le cose come noi adulti. Loro danno peso alle piccole cose. Conoscono solo quel mondo lì, hanno presente e danno un peso diverso che diamo noi adulti a certe cose. Quindi va celebrata allo stesso modo in cui noi celebriamo altre cose. Ti sto traducendo certe parole dall'inglese all'italiano (ride) sto facendo un po' fatica a spiegarmi. [...] il circle time alla mattina è proprio un momento dove loro possono esprimersi e raccontarti un po' delle esperienze che hanno fatto da dopo scuola fino alla mattina prima di arrivare a scuola, oppure di qualche viaggio, di qualche weekend fuori porta.”

Emerge, quindi, un'idea di inclusione che passa attraverso il racconto e la celebrazione della diversità per far sì che l'altro conosca e sappia accogliere.

Anche per quanto riguarda la concezione di inclusione, le risposte fornite dalle insegnanti della scuola nel bosco risultano essere più ampie e dettagliate. Da un'attenta comparazione del network “inclusione t” (vedi Figura 22) con il network “inclusione b” (vedi Figura 23), è stato possibile cogliere i nessi tra le diverse sfumature di significato che sono state attribuite al termine. Infatti, ciascuna insegnante ha associato l'inclusione alla parola “diversità”, non solo quella relativa ad una condizione di disabilità o di difficoltà, ma anche una diversità culturale, di opinione, di vissuti, di preferenze, di stili di apprendimento. Tale parola potrebbe quindi assumere il senso di “unicità” dell'individuo. Inoltre, come per il ben-essere, anche in questo caso tutte e quattro hanno posto l'accento sulle relazioni interpersonali. Esse risultano essere strumento privilegiato attraverso cui sviluppare inclusione.

La principale differenza riscontrata fra le risposte del primo gruppo e quelle del secondo risiederebbe nel coinvolgimento attivo dei bambini nei processi e nelle pratiche inclusive routinarie, dichiarato dalle insegnanti della scuola nel bosco. Le docenti della scuola con approccio tradizionale considerare l'inclusione come un aspetto di pertinenza dell'adulto, il quale si occupa in prima persona di trovare le strategie più adatte ai bambini che ha di fronte. Questo non è da considerarsi sbagliato, ma estendere la missione a tutto il gruppo potrebbe contribuire a rendere gli alunni maggiormente responsabili e attenti al prossimo.

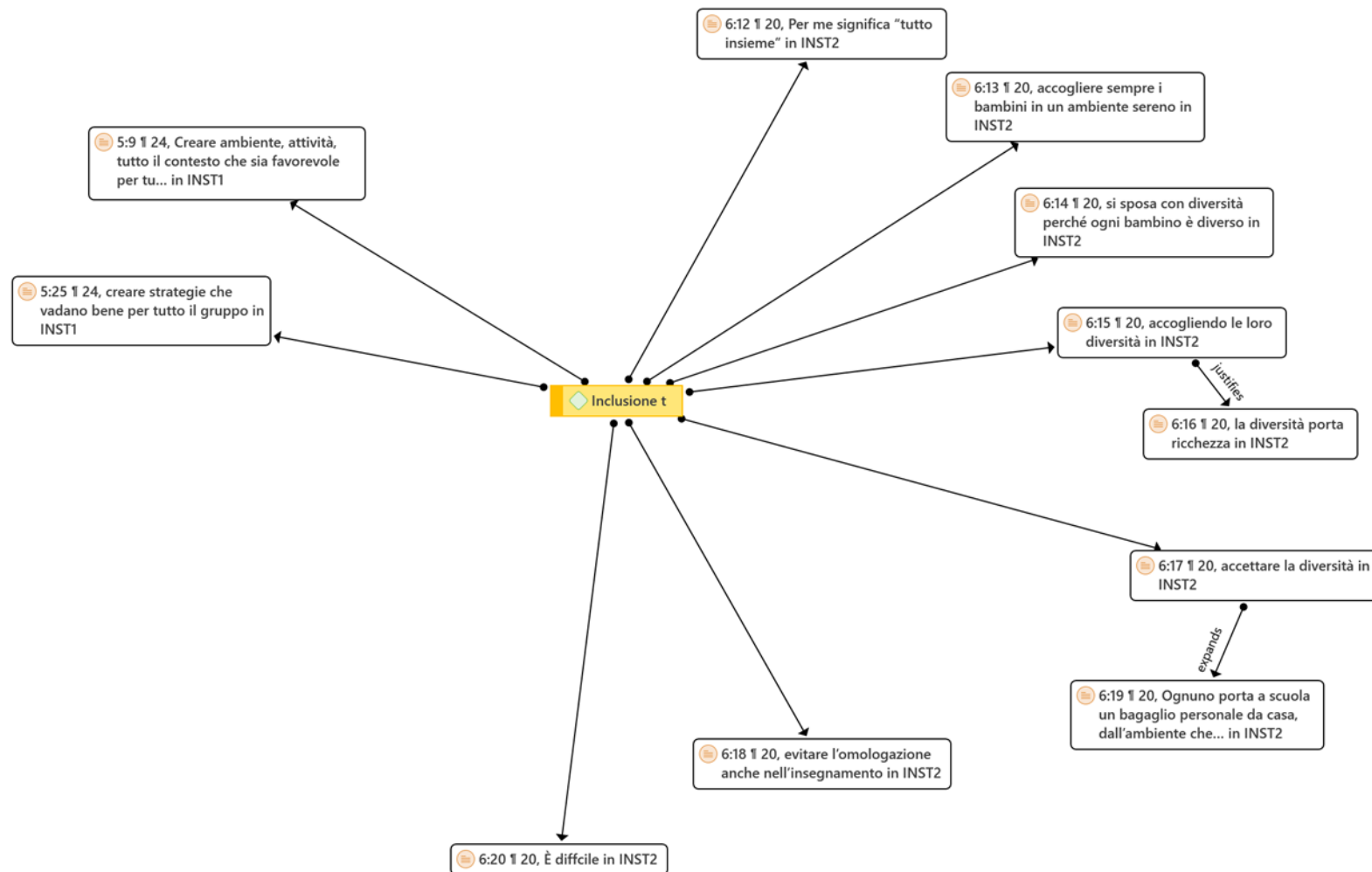


Figura 22 – Network sull'idea di inclusione delle insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale

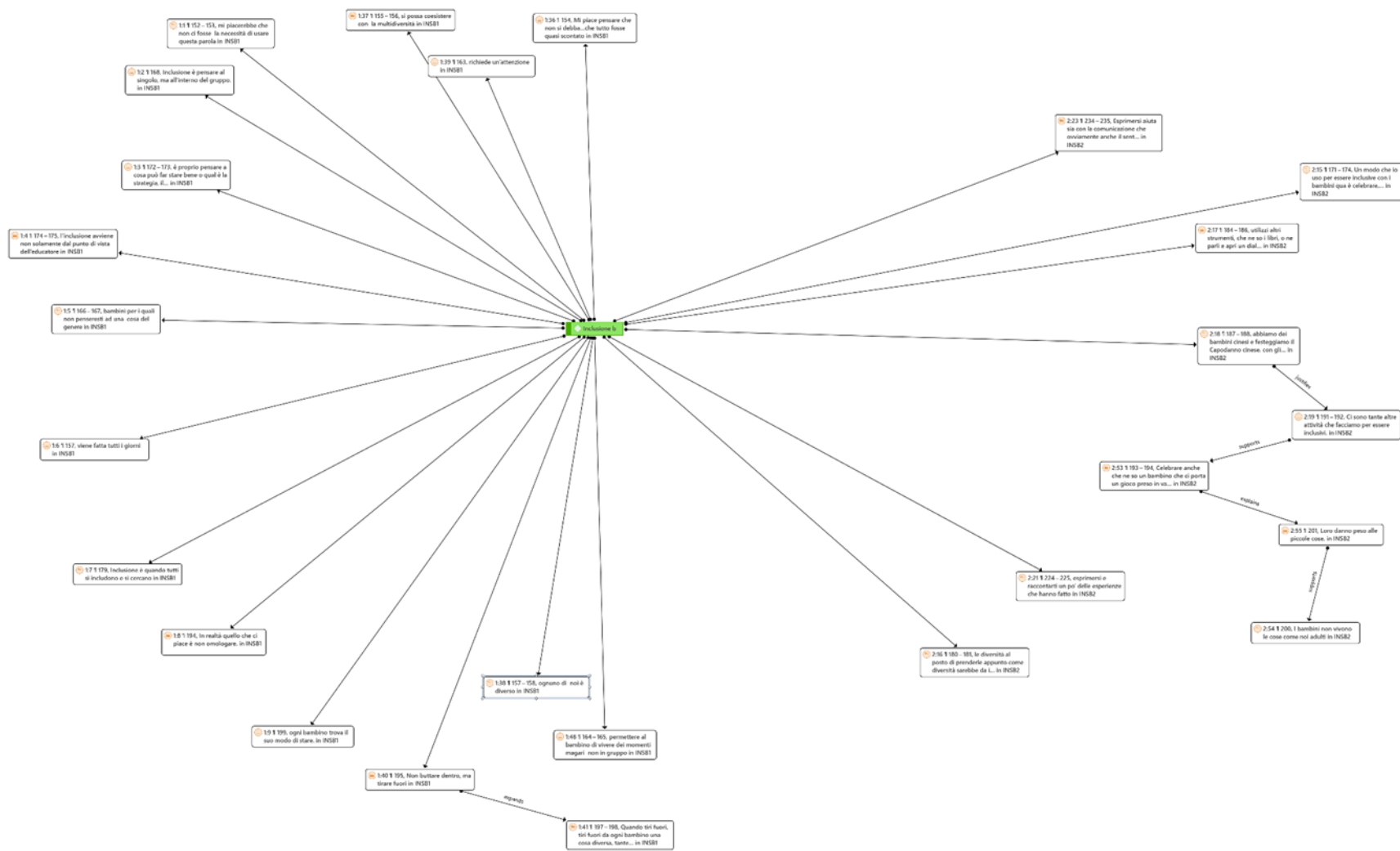


Figura 23 – Network sull'idea di inclusione delle insegnanti della scuola nel bosco

I principi dell'UDL nelle argomentazioni delle insegnanti

Leggendo i vari contributi delle insegnanti all'interno delle interviste è stato riscontrato un riferimento, seppur indiretto e non consapevole, ai principi dell'*Universal Design for Learning*. Alla luce di questo è sembrato interessante svolgere un lavoro di estrapolazione degli estratti con riferimento a tali principi così da raffrontare gli aneddoti delle docenti delle due scuole fra di loro e con quanto poi viene realizzato nella pratica quotidiana.

Le varie affermazioni il cui contenuto poteva essere ricondotto all'UDL sono state selezionate come *quotation*. Ad ognuna è stato applicato uno dei seguenti code: "azione ed espressione", "coinvolgimento", "rappresentazione". Come si può notare i termini utilizzati rimandano ai tre principi cardine del framework di progettazione. Successivamente, il programma Atlas.ti ha permesso di incrociare i dati delle interviste sistematizzandoli all'interno di una tabella (vedi Tabella 5). In questo modo è stato possibile verificare con quale frequenza c'è stato il riferimento ad ognuno dei tre principi negli interventi delle docenti della scuola nel bosco e in quelli delle docenti della scuola dell'infanzia con approccio tradizionale.

TABELLA 5 - Frequenza degli interventi delle insegnanti riconducibili ai principi dell'UDL

UDL	INTB	INTT	Totale
Azione ed espressione	18	2	20
Coinvolgimento	19	8	27
Rappresentazione	5	0	5
Totale	42	10	52

Osservando la tabella si può constatare che le insegnanti della scuola dell'infanzia nel bosco abbiano fatto maggiore riferimento ad ognuno dei tre principi dell'UDL rispetto alle docenti di quella tradizionale. Poiché molte delle asserzioni pronunciate delle insegnanti sono ascrivibili a più principi, di seguito sono stati riportati alcuni estratti delle stesse a scopo rappresentativo. Ognuno di questi verrà illustrato in modo dettagliato.

I primi due passi che verranno analizzati sono stati ricavati dalle interviste alle insegnanti della scuola di tipo tradizionale, mentre i secondi due da quelle realizzate con le insegnanti della scuola nel bosco.

“Con l’attività motoria, per esempio il classico percorso motorio, con gli attrezzi, con cerchi, tunnel e “arrampicate” loro si sono divertiti e hanno creato gruppo. [...] il classico bambino che non riesce a fare la capriola alla fine il compagno trovava una strategia per realizzarla o un movimento simile in sostituzione alla capriola che abbiamo chiamato lo “schiazzia sassi”, che prevedeva il rotolamento con il corpo su un tappeto per far finta di schiacciare i sassi e ridurli in sabbia. Quindi l’uso del corpo e degli attrezzi nell’attività motoria permettono ai bambini di socializzare con i coetanei e stare nel gruppo”

Con queste parole la prima docente richiama sia il principio di “azione ed espressione” sia il principio di “coinvolgimento”, dal momento che l’interazione con strumenti, ambienti e gruppo dei pari ha permesso l’espressione di ciascuno e reso l’apprendimento, in questo caso motorio, accessibile a tutti creando così comunità.

“A volte quando vengono a dirti “Ah maestra quel bambino mi ha fatto questo!” sembra quasi che li mandiamo via dicendo “vai a parlarne con il tuo amico”. In realtà questo è aiutarli a renderli più indipendenti.”

In quest’altro caso, l’insegnante menziona indirettamente il principio di “coinvolgimento”, poiché la strategia di cui parla allude alla possibilità di sviluppare l’autoregolazione nei bambini e instaurare relazioni sane fra compagni.

Per quanto concerne il principio di “rappresentazione” non è stato colto in nessuna delle due interviste appena citate.

“Allora che ne so questo inverno ho preparato un vascone con degli spaghetti e con i bastoncini cinesi dovevano cercare di prenderli. E allora lì vai a stimolare la manualità fine così da aiutare i bambini a tenere la forchetta, la matita, la penna nel modo giusto per intenderci. Quindi un po’ di qua, un po’ di là cerchi di includere ogni giorno delle attività che vadano ad aiutare i bambini, piuttosto che dare semplicemente la penna in mano.”

Qui si può riscontrare un riferimento a tutti e tre i principi dell’UDL, in quanto l’aneddoto raccontato rimanda al contempo all’offerta di alternative alla percezione (principio di “rappresentazione”), allo sviluppo dell’interesse del bambino tramite la

connessione dell'apprendimento ad un'esperienza significativa (principio del "coinvolgimento") e, infine, all'uso di strumenti (gli spaghetti e i bastoncini cinesi) per rendere l'apprendimento accessibile (principio di "azione ed espressione").

Qui da noi ci sono tante aree diverse di gioco; quindi, per esempio il "bambino motorio" ha la struttura dell'"arrampica" o il pallone, i bambini che preferiscono stare tranquilli hanno i fogli, i pennarelli, le pentoline nella zona cucina. Non c'è solamente una modalità di gioco, una modalità di stare.

In quest'ultimo passaggio vengono menzionati il principio di "azione ed espressione" e il principio del "coinvolgimento", per il fatto che l'insegnante descrive l'ambiente progettato come un mediatore capace di soddisfare le esigenze e rispondere agli interessi di ogni bambino attraverso la vasta gamma di aree di gioco disponibili, così da permettere a tutti di apprendere e facilitare l'espressione di ognuno.

Dal confronto fra le varie citazioni non risulterebbe che le insegnanti della scuola dell'infanzia tradizionale non sappiano realizzare un contesto inclusivo e infatti non è così. Tuttavia, rapportando le informazioni ricavate dalle interviste, considerando la frequenza con cui c'è stato il riferimento ai principi dell'UDL e osservando i dati del grafico a barre (vedi Grafico 2, p.68) le insegnanti della scuola dell'infanzia con approccio *outdoor* sembrerebbero riuscire nell'intento in modo più efficace, per il fatto che esiste una forte corrispondenza fra gli episodi raccontati e le pratiche realizzate quotidianamente.

Il ben-essere dei bambini a scuola

Nonostante i *circle time* abbiano indagato lo "stare bene a scuola", durante il dialogo è scaturito spontaneamente il riferimento anche a ciò che per i bambini era riconducibile allo "stare male a scuola". Questo ha permesso di analizzare le varie affermazioni attraverso la contrapposizione tra ben-essere e mal-essere. Una volta etichettati gli interventi con i *code* "benessere bambini" e "malessere bambini" è stato semplice costruire una tabella di *cross tabulation* per verificare la frequenza con cui si

sono ripresentati questi aspetti all'interno delle trascrizioni dei due *circle time* (vedi Tabella 5).

TABELLA 6 – Frequenza degli interventi dei bambini riconducibili al “ben-essere” e al “mal-essere” a scuola

	CTT	CTB	Totale
Ben-essere	19	20	39
Mal-essere	6	1	7
Totale	25	21	46

Come si può notare, per quanto riguarda il malessere ci sono stati sei interventi durante il *circle time* con gli alunni della scuola dell'infanzia con approccio tradizionale (CTT) e un solo intervento durante quello attuato con i bambini della scuola nel bosco (CTB). Nel primo caso le affermazioni sottendono un disagio nei riguardi delle attività realizzate molto spesso negli spazi interni della scuola. Di seguito, sono stati riportati i passaggi del dialogo da cui sono state estrapolate le affermazioni di cui sopra.

Ricercatrice: Quando state dentro cosa vi piace?

L.: *A me niente.*

C.: *Anche a me niente.*

Ricercatrice: Davvero non vi piace niente?

Bambini: No

C.: *No stiamo al chiuso al dentro e poi...*

L.: *E poi si muore di caldo.*

Ricercatrice: È vero, d'estate dentro alla scuola fa più caldo e si sta meglio in giardino. Però d'inverno o insomma quando fa più freddo?

L.: *Eh no d'inverno non si va in giardino. È il contrario perché fa freddo.*”

Queste affermazioni, talvolta esagerate, vanno tuttavia contestualizzate al periodo in cui è stata svolta l'attività di ricerca, ovvero nel mese di giugno, dunque a ridosso della fine dell'anno scolastico. Esse, quindi, potrebbero risentire molto della stanchezza accumulata nei mesi precedenti.

Nel secondo caso l'unico intervento registrato faceva riferimento ad un malessere nell'ambito della relazione con i pari, in particolare nella circostanza di un litigio:

“Ricercatrice: Come si sta a scuola?

L.: *Io male a litigare e a piangere.*”

Mentre, per quanto concerne il ben-essere, in entrambi i casi sono stati registrati numeri simili di affermazioni riconducibili a questo aspetto, nello specifico 19 nel CTT e 20 nel CTB. Eccone alcuni esempi.

“Ricercatrice: Cosa ci vuoi dire?

T.: *Cercare gli animali nel bosco con C.*

Ricercatrice: Ah fantastico, T. sta bene a scuola quando cerca gli animali insieme a C.

T.: *E anche i ragni. Con l'altro R., con quello lì.*

[...]

R.: *Mi chiamo R. e sono stato tanto bene in questa scuola perché ci sono tanti amici e tante cose belle.*

Ricercatrice: Tante cose belle, per esempio?

R.: *Tipo che ci sono tanti alberi e tanti ramoscelli per giocare e anche tante altre cose.*

[...]

A.: *Mi piace giocare con la scuola, mi piacciono gli amici, mi piace andare fuori in giardino, mi piacciono le maestre, il maestro G., la maestra M., la maestra A., la maestra A.*

Ricercatrice: Quante cose! Grazie, A.”

Il ben-essere espresso da queste asserzioni dei bambini della scuola nel bosco è connesso alla sfera delle relazioni interpersonali con il gruppo dei pari e il team docente, al gioco, alle attività e all'ambiente di apprendimento, soprattutto quello esterno naturale.

“Ricercatrice: C., secondo te, cosa vuol dire “stare bene a scuola”?

C.: *Mmm vuol dire giocare e divertirsi.*

[...]

Ricercatrice: Ci sono delle altre cose che vi fanno stare bene? Mi raccomando alzate la mano se volete parlare e io vi darò il permesso così non parliamo uno sopra l'altro.

[...]

T.: *A me giocare in giardino insieme agli miei amici.*

[...]

L.: *E mi ricordo ancora l'altro, l'altro, l'altro, l'altro inverno. Vi ricordate quando vedevamo i lampi dalla finestra?*

D.: Sì, io mi ricordo.

Ricercatrice: Vi piace guardare fuori dalla finestra?

L.: *Sì, la pioggia.*

[...]

Ricercatrice: Tu chi sei e cosa ci vuoi dire?

D.: *Io sono D. e mi piace quando facciamo la merenda fuori.*

Ricercatrice: Grazie D. Invece quando state dentro cosa vi piace?

[...]

C.: *A me piace giocare con le macchinine.*

[...]

L.: *Va beh tanto oggi sono fortunato perché non facciamo niente dentro. Stiamo sempre fuori.”*

Queste altre asserzioni, pronunciate dal gruppo di bambini della scuola dell'infanzia tradizionale, rimandano al ben-essere connesso al momento del gioco, in solitaria e in compagnia dei pari, quindi al divertimento, ma anche allo stare in giardino e all'osservazione dei fenomeni naturali, attività poco frequenti e legate a periodi definiti dell'anno.

Nonostante il riferimento al ben-essere molto frequente per entrambi i gruppi di bambini (nel caso della scuola dell'infanzia statale i bambini erano oltretutto in numero inferiore rispetto agli interventi rilevato), è opportuno segnalare una discrepanza tra i dati e quanto affermato dai bambini. Se si considerano le ultime due sfaccettature dello stare bene a scuola espresse dagli alunni della scuola dell'infanzia con approccio tradizionale e il disagio riscontrato dagli stessi nei confronti delle attività svolte all'interno è riconoscibile un bisogno latente di natura. Tale bisogno non sembrerebbe adeguatamente preso in considerazione e soddisfatto da parte delle insegnanti, se non attraverso il gioco libero e la realizzazione di alcune routine (es. merenda) in giardino.

Inoltre, analizzando in maniera specifica i singoli interventi dei due *circle time* è emerso che i bambini della scuola nel bosco esprimono con maggiore libertà e serenità il proprio pensiero facendosi influenzare in maniera relativa dai compagni. Viceversa, non è lo stesso per quanto riguarda gli interventi dei bambini della scuola dell'infanzia con approccio tradizionale. Essi, infatti, suggeriscono una minore propensione degli alunni alla libera espressione del proprio punto di vista e una facile influenza da parte del gruppo dei pari.

Conclusioni

Questo studio ha cercato di trovare una risposta alla domanda: l'*outdoor education* potrebbe facilitare l'inclusione e l'apprendimento in maniera più efficace rispetto all'approccio scolastico tradizionale?

Al fine di avvalorare l'ipotesi di ricerca conseguente, secondo la quale la metodologia dell'*outdoor education*, nel modello di *outdoor learning* della scuola nel bosco, permette agli alunni della fascia 3-5 anni di sviluppare processi di apprendimento e inclusione più facilmente, è stata presa in esame la letteratura internazionale e nazionale che tratta dell'argomento, oltre ad un *excursus* storico-filosofico che ha portato alla nascita della metodologia. In seguito, è stata condotta una ricerca sul campo all'interno di due scuole dell'infanzia del territorio del veneziano, una nel bosco e l'altra con approccio tradizionale. Tale ricerca ha previsto: l'osservazione diretta dei contesti prescelti; la compilazione di check-list inerenti agli aspetti strutturali e ai principi dell'UDL; la somministrazione di interviste alle insegnanti, per comprendere le loro idee relative ai concetti di ben-essere e inclusione e la percezione dell'impatto del proprio lavoro e dell'ambiente sugli alunni; la realizzazione di due *circle time* con i bambini di 4 e 5 anni, per cogliere il grado di ben-essere all'interno dei due contesti scolastici.

Attraverso gli strumenti sopra citati è stato possibile raccogliere numerosi dati, i quali sono stati sistematizzati all'interno di grafici e tabelle. In particolare, dall'osservazione del grafico a barre impilato per il confronto della variabile UDL nei contesti di ricerca è emerso che la scuola nel bosco risulta essere maggiormente conforme alla progettazione universale per l'inclusione e l'apprendimento rispetto alla scuola dell'infanzia con approccio tradizionale. Questo perché nella check-list UDL della scuola nel bosco, attraverso la quale è stato possibile realizzare il grafico, è stato registrato un numero superiore di item compilati (dimensione ambientale: 22 su 23 per la scuola nel bosco e 18 su 23 per quella tradizionale; dimensione curricolare: 23 su 23 per quella nel bosco e 16 su 23 per quella tradizionale; dimensione relazionale: 6 su 6 per quella nel bosco e 4 su 6 per quella tradizionale).

Della tabella in cui è stata registrata la frequenza degli interventi delle insegnanti riconducibili ai principi dell'UDL è stato possibile notare che le insegnanti della scuola nel bosco hanno prodotto un numero superiore di asserzioni ascrivibili ai tre principi della

progettazione universale (azione ed espressione: 20 affermazioni per la scuola nel bosco e 18 per quella tradizionale; coinvolgimento: 19 per la scuola nel bosco e 8 per quella tradizionale; rappresentazione: 5 per quella nel bosco e 0 per quella tradizionale). Di conseguenza, sembrerebbe che le docenti della scuola nel bosco sappiano creare inclusione anche a livello ideale.

Infine, la tabella in cui è stata presentata la frequenza degli interventi dei bambini durante il *circle time* che rimandavano al “ben-essere” e al “mal-essere” a scuola ha permesso di cogliere un maggior senso di ben-essere negli alunni della scuola dell’infanzia nel bosco. Questo si evince non tanto dalle affermazioni che rimandano propriamente al ben-essere (19 asserzioni per la scuola tradizionale e 20 per quella nel bosco), quanto dal numero di quelle legate al senso di mal-essere, dunque allo “stare male” a scuola (6 affermazioni per la scuola tradizionale e 1 per quella nel bosco).

Nel complesso è possibile affermare che è stata riscontrata una maggiore corrispondenza e aderenza fra ideali, concezioni e conoscenze delle insegnanti della scuola nel bosco e i processi e le pratiche inclusive e d’insegnamento da esse attuate abitualmente all’interno del contesto educativo, rispetto a quanto affermato dalle altre colleghe e quanto osservato nella scuola dell’infanzia tradizionale. Il tutto è avvalorato da quanto affermato dai bambini durante l’attività del *circle time*.

Pur essendo previste attività di tipo laboratoriale e momenti dedicati al dialogo e all’ascolto dei bambini anche alla scuola dell’infanzia con approccio tradizionale, essa non apparirebbe del tutto in sintonia con i ritmi e le necessità dei bambini. Ciò sarebbe dimostrato dal livello medio basso di motivazione, partecipazione e impegno degli stessi di fronte alle attività proposte. La causa risiederebbe in un ascolto non sempre propriamente autentico e attento dei bisogni degli alunni attraverso cui ripensare la progettazione delle attività e degli spazi. Ciononostante, non significa che tutto quello che viene progettato non sia adeguato e positivo per gli alunni.

Al contrario, l’interdipendenza positiva fra docenti della scuola nel bosco, garantita da una prospettiva didattico-educativa comune, e un ambiente di apprendimento in continuità fra interno ed esterno, si sarebbero rivelati elementi chiave per l’adeguato soddisfacimento dei bisogni e delle necessità dei bambini. In particolare, è emerso che il setting naturale può garantire in maniera più opportuna il giusto nutrimento dello spiccato e innato senso di curiosità degli alunni della fascia 3-5 anni, rendendoli più motivati ad

apprendere, fiduciosi in se stessi e nelle proprie capacità, oltre che determinati e assertivi nell'espressione della propria persona, nel rispetto altrui. Tuttavia, la sua valenza formativa e inclusiva dipende necessariamente anche dalla capacità delle insegnanti di servirsene in maniera autentica per il raggiungimento di obiettivi prestabiliti e per rispondere alle esigenze manifestate e alle domande sollevate quotidianamente dai bambini.

Unica nota di demerito riscontrata nella scuola nel bosco coinvolta nella ricerca a livello di progettazione degli ambienti esterni è la presenza di ghiaia in alcune parti circoscritte del giardino. Questa, infatti, non garantiva una giusta stabilità del corpo.

In conclusione, alla luce di questi elementi e di quanto emerso dalla lettura approfondita delle ricerche prese in esame, si può affermare che la metodologia dell'*outdoor education*, nella forma della scuola nel bosco, può facilitare in maniera più efficace l'inclusione e l'apprendimento di tutti e di ciascuno.

Questo approccio educativo sembrerebbe offrire una soluzione a quest'epoca della velocità e del tempo senza attesa, tendenza che sta producendo evidenti ripercussioni negative sulla nostra società, sulla scuola e sul mondo, grazie alla sua controtendenza lenta e focalizzata sul particolare. Ai più potrà sembrare una perdita di tempo l'abbandonarsi all'osservazione e la vita a contatto con la natura, ma "perdere tempo è guadagnare tempo" (Zavalloni, 2012, p. 33), perché attraverso la lentezza si possono cogliere e attribuire significati alle cose che circondano e appartengono ad ognuno.

La scuola del futuro dovrebbe essere *outdoor*. Il riavvicinamento alla natura dalla tenera età è la risposta alla progressiva perdita di integrità dell'essere umano perché permette di "sentire la vita" (Eck, 2015, p.155) e averne rispetto in ogni sua forma. Attuare una conversione totale in questo senso, anche semplicemente usufruendo dei giardini scolastici, potrebbe risultare un'utopia, considerando lo stato attuale del mondo della scuola in Italia, ricco di contraddizioni e problematiche. Tuttavia, un piccolo passo verso questa direzione potrebbe essere la diffusione in tutte le scuole, non solo dell'infanzia, de *Il manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe* di Gianfranco Zavalloni (2012):

1. *Il diritto all'ozio* a vivere momenti di tempo non programmato dagli adulti

2. *Il diritto a sporcarsi* a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti
3. *Il diritto agli odori* a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura
4. *il diritto al dialogo* ad ascoltare e poter prendere parola, interloquire e dialogare
5. *Il diritto all'uso delle mani* a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco
6. *Il diritto a un buon inizio* a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura
7. *Il diritto alla strada* a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade
8. *Il diritto al selvaggio* a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi
9. *Il diritto al silenzio* ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua
10. *Il diritto alle sfumature* a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte, la luna e le stelle

Tale manifesto è stato sviluppato nel 1994 sulla base di una riflessione mossa dalla lettura della Convenzione sui diritti dell'infanzia (1989). Come si può notare il documento consta di dieci diritti di natura semplici e per questo d'impatto di cui tutti i bambini dovrebbero godere per vivere a pieno della propria infanzia, periodo unico e irripetibile della vita attraverso il quale è possibile plasmare il sé adulto futuro.

Ogni scuola, ogni insegnante dovrebbe primariamente conoscerli, poi rispettarli e, infine, promuoverli e dividerli con le famiglie. Ecco che la rivoluzione avverrebbe da sé.

Per finire, è stata riportata una vignetta che condensa a pieno il significato della ricerca svolta (vedi Figura 24).



Figura 24 – Da Francesco Tonucci, *Bambini si diventa*, La Nuova Italia ed., 1989

Ringraziamenti

A conclusione di questo elaborato, desidero menzionare le persone senza le quali il presente lavoro di tesi non sarebbe esistito e il percorso quasi concluso non sarebbe stato lo stesso.

Innanzitutto, ringrazio la relatrice Ghedin Elisabetta per i consigli relativi alla ricerca svolta e i suggerimenti in fase di stesura della tesi.

Ringrazio, poi, le scuole del territorio che sono state coinvolte nello studio e le insegnanti che mi hanno accolto con calore ed entusiasmo.

Un grazie speciale va a Chiara, Nadia e Sara, colleghe e amiche sincere con le quali ho condiviso gioie, dolori, appunti e tante esperienze di vita in questi anni di università.

Grazie anche a Irene, Giulia e Silvia per i loro consigli e il loro eccezionale ottimismo. Non potevo desiderare compagne migliori con cui vivere l'esperienza del tirocinio diretto.

Ringrazio le amiche di una vita, Camilla, Diletta, Elisa ed Elena. Grazie per esserci state sempre con grandi o piccoli gesti.

Un ultimo ringraziamento, ma non per importanza, va a tutta la mia famiglia e ai miei parenti. Grazie immensamente per tutto il supporto e l'incoraggiamento datomi e soprattutto per non aver mai smesso di credere in me.

Bibliografia

Aquario, D., Pais, I., Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti Universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 93-105.

Armstrong, F. & Moore, M. (2004). “We like to talk and we like someone to listen” Cultural difference and minority voices as agents of change. M. Clifton (Ed.), *Action Research for Inclusive Education. Changing places, changing practice, changing minds* (pp. 77-91). London: Routledge Falmer

Bacon, S. B. (1987). *The Evolution of the Outward Bound*. Process. Greenwich: Outward Bound USA

Benetton, M. (2020). Il giardino nell’Outdoor Education: un’opportunità per la crescita umana. *Studium Educationis*, XXI (1), 19-40

Booth, T. & Ainscow, M. (2009). *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Bortolotti, A. & Bosello, C. (2020). Anche fuori s’impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all’Aperto. *Studium Educationis*, XXI (1), 141-151.

Bortolotti, A., Pasqualotto, A., Tomasi, P., Venuti, P. (2017). Alla “Scuola inclusiva nel Bosco”, per essere liberi di crescere assieme. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 1, 185- 199.

Bortolotti, A., Schenetti, M., Telese, V. (2020). L’Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 29, 417-433

Bowen D.J., Neill J.T. (2013) A Meta-Analysis of Adventure Therapy Outcomes and Moderators. *The Open Psychology Journal*, 6, 28-53.

Calvani, A. *et al.* (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia: una Scoping Review. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 29, 34-48. <https://doi10.7346/sird-022022-p34>

Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Carraro, A., Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene. Una guida introduttiva all'attività fisica*. Roma: Carocci.

Cason D, Gillis H (1994) A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education* 40-47.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.

Coalter F, Dimeo P, Morrow S & Taylor J (2010). *The Benefits of Mountaineering and Mountaineering Related Activities: A Review of Literature: A Report to the Mountaineering Council of Scotland*. British Mountaineering Council. Department of Sports Studies, University of Stirling.

Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for Behavioral Sciences*. New York: Academic Press (revised ed.)

Cooley, S., Burns, V., Cumming, J. (2015) The role of outdoor adventure education in facilitating groupwork in higher education. *Higher Education*, 69, 567-582.

Cunconan-Lah, R. (2009) Universal Design for Learning: The Building Inclusive Child Care Project. *Impact*, 22 (1), 20-21

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R. (2013). Creative Learning Environments in Education – a systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.

Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Donaldson, G. E & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor Education: A Definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, 17-63.
- Farnè, R. & Agostini, F. (2014). *Outdoor Education. L'educazione si cura all'aperto*. Parma: Spaggiari
- Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ferrière, A. (1958). *La pratica della scuola attiva*. Firenze: Marzocco (ed. or. 1922).
- Ferrière, A. (1958). *La scuola su misura e la misura del maestro*. Firenze: Marzocco (ed. or. 1931).
- Ferrière, A. (1952). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1920).
- Fiennes, C. et al. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*. London: Institute of Outdoor Learning, Blagrave Trust, UCL & Giving Evidence Report.
- Fröbel, F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ghedin E., Conclusioni ICF e scuola. Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. Trento: Erickson, 2014. in *Gomez Paloma (a cura di). ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*.
- Ghedin, E. (2017). Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 89-103
- Gill, T. (2011). *Children and nature. A Quasi-systematic review of the empirical evidence*. Greater London Authority.

- Gillis, L. H., Speelman, E. (2008). Are Challenge (Ropes) Courses an Effective Tool? A Meta-Analysis. *Journal of Experiential Education*, 31, 111-135.
- Guardino, C., Hall, K.W., Largo-Wight, E., Hubbuch, C. (2019) Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 113-126.
- Guerra, M. (2016). Apprendimenti in natura tra corpo e mente. *Bambini*, 7, settembre, 35-39.
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., Richards, G.E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43-87.
- Healey, M., Jenkins, A., Leach, J. and Roberts, C. (2001). *Issues in Providing Learning Support for Disabled Students Undertaking Fieldwork and Related Activities* [online]. Available: <http://www.glos.ac.uk/gdn/disabil/overview/index.htm> [13 January, 2004].
- Higgins, S., Katsipataki, M., Kokotsaki, D., Coe, R., Major L.E., Coleman, R. (2013). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit: Technical Appendices*.
- Huppertz, N. (2004). *Handbuch Wald Kindergarten. Konzeption, Methodik, Erfahrungen*. Oberried: PAIS.
- Husserl, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore (ed. or. 1952)
- Jill Dando Institute, (2015). *Wilderness Challenge Programmes*.
- Jousse, M. (2012). *Il contadino come maestro. Lezioni alla Sorbona* (a cura di Colimberti A.) Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Lee, S. (2016), *L'onda*. Mantova: Corradini (ed. or. 2008).
- Lock, R. (2010). Biology Fieldwork in Schools and Colleges in the UK: An Analysis of Empirical Research from 1963 to 2009. *Journal of Biological Education*, 44, 58-64.

- Malavasi, L. (2018). *Fuori mi annoio. Spunti educativi, ispirazioni, strumenti di lavoro e domande per vivere gli spazi aperti superando la paura (degli adulti) di annoiarsi*. Trento: Zeroseiup
- Malavasi, L. (2018). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Parma: Spaggiari
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: LaScuola.
- Manes, E. (2016). *L'asilo nel bosco: un nuovo paradigma educativo*. Bellaria: Tlön
- Marchesini, G. (1926). *J. J. Rousseau L'"Emilio" – Antologia di brani scelti e introduzione critica*. Firenze: Bemporad.
- Marsden, D. (2003) *Observations on the use of horticulture, gardening and environmental work in the learning and caring establishments that work with children and young people with special educational needs (SEN)*. Reading: Thrive.
- Martelli, S. (2018). *Mega eventi sportivi, pubblicità in TV e junk food. Quattro indagini su bambini e stili di vita sani e attivi*. Milano: FancoAngeli
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Opera Nazionale Montessori (1^a ed. 1909)
- Missaglia, G. (2002). *Green sport, un altro sport è possibile*. Molfetta: La Meridiana.
- Mikic F. et al. (2007). Accessibility and Mobile Learning Standardization. *Proceedings of the 2nd International Conference on Systems*. (Sainte-Luce, Martinique, 22-28 aprile 2007), p. 32-37.
- Miklitz, I. (2001). *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Berlin: Luchterhand.
- Neill, J. T. (2002). *Meta-Analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education*, in

- M. K. Bialeschki *et al.* (Eds.), *Research in the Outdoors*, Cortland (NY), 6, 74-93.
- Neill J (2008) *Enhancing life effectiveness. The impacts of outdoor education programs*, University of Western Sydney.
- Neill, J. (2008). Meta-Analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education. *6th Biennial Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium*, Bradford Woods, IN, 11-13 January, 2002.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del funzionamento della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson
- Piaget, J. (1945). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Pieri, M. (2011). L'accessibilità del Mobile Learning. *TD-Tecnologie Didattiche*, 52, 49-56
- Priest S. (1986), Redefining outdoor education: a matter of many relationships, in *Journal of Environmental Education*, 17 (3), 13-15
- Purdie, N. & Neill, J. (1999). Japanese students down-under: is Australian outdoor education relevant to other cultures? *Australian Journal of Outdoor Education*, 4, 1, 48-57.
- Richards, G. E., Neill, J. T., Butters, C. (1997). *Summary Statistical Report of Attendees at the 10th National Outdoor Education Conference, 254, Collory, NSW, Australia, January, 1997*, National Outdoor Education & Leadership Services, Canberra.
- Rickinson, M. *et al.* (2004). *Review of Research on Outdoor Learning*. Field Studies Council/ National Foundation for Educational Research, Shrewsbury.
- Ritcher, P. (2002). *Il giardino dei segreti. Organizzare e vivere gli spazi esterni nei servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.

- Rodney, P. (2003). The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion. *British Journal of Visual Impairment* January 2003 21: 19-24
- Rosen, M., Oxenbury, H. (2000), *A caccia dell'orso*. Milano: Mondadori (ed. or. 1989).
- Rousseau, J. J. (2017). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Anicia (ed. or. 1762)
- Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson
- Sgambelluri, R. (2020). Universal Design for Learning for tailored didactics of the student. *Education Sciences & Society - Open Access*, 11(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9491>
- SMCI Associates (2013). *'Living Wild - Chance for Change' Highland LEADER Programme: Evaluation Report*. East Lothian: SMCI Associates.
- Stott, T., Allison, P., Felter, J., Beames, S. (2015). Personal development on youth expeditions: A literature review and thematic analysis. *Leisure Studies*, 34 (2), 197-229.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tonucci, F. (1989). *Bambini si diventa*. Firenze: La Nuova Italia
- WHO, (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour, and sleep for children under 5 years of age*. From <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* Verona: EMI.

Riferimenti normativi

ONU, 20 novembre 1989, *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia*,

ONU, 13 dicembre 2006, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

Decreto Ministeriale, 16 novembre 2012, n.254 *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del D.P.R. n.89/2009.

Sitografia

Asilo Nel Bosco, *L'Asilo Nel Bosco APS – Ostia Anica*, www.asilonelbosco.com. Ultima consultazione: 5/06/2023

Associazione Manes (2022), *Associazione Manes. Per un nuovo paradigma educativo*, <https://www.associazionemanes.it>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Ben, P. (2019). *Udeskole: a scuola nella foresta*, <https://laricerca.loescher.it/udeskole-a-scuola-nella-foresta/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Cunningham, L., *KurtHahn.org. There is more in you than you think*, <https://www.kurthahn.org/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Fondazione Villa Ghigi, (2023). *Fondazione Villa Ghigi*, <https://www.fondazionevillaghigi.it/> Ultima consultazione: 5/06/2023.

FSC, *Field Studies Council*, <https://www.field-studies-council.org/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Manotta, M. (2011) *Edouard Claparède*.
<https://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/60/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

NFER, *National Foundation for Educational Research*, <https://www.nfer.ac.uk/> Ultima consultazione: 5/06/2023.

Nuova Associazione Europea per le Arti Terapie, *Cos'è l'arte terapia?*,
<https://www.nuoveartiterapie.net/cosa-e-arteterapia/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Outdoor Management Training, *Formazione Outdoor.it. Il portale per la formazione outdoor di qualità in Italia*, <https://www.formazioneoutdoor.it/la-storia/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Pilo, A. (2017). *C'è un asilo nel bosco*, <https://www.pensieroapedali.com/2017/06/ce-un-asilo-nel-bosco/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Quinn, L., (2022). *Lorenzo*, <https://lorenzoquinn.com/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

Rai, *L'Educazione Nuova a cento anni dal Congresso di Calais. Intervista ad Enrico Bottero e Pietro Lucisano*,
<https://www.raiscuola.rai.it/scienze-sociali/articoli/2021/11/L'Educazione-Nuova-a-cento-anni-dal-Congresso-di-Calais-a0b5f6df-6925-42e2-9d61-5d71ac6a5178.html>.
Ultima consultazione: 5/06/2023.

SCUOLE ALL'APERTO, (2023). *Scuole all'aperto*, <https://scuoleallaperto.com/> Ultima consultazione: 5/06/2023.

Taccioli, L. (2022). *Arte Sella – Il parco artistico naturale*,
<https://www.lorenzotaccioli.it/arte-sella-il-parco-artistico-naturale/>. Ultima consultazione: 5/06/2023.

ZeroSeiUp, *Lo spazio dei bambini*, <https://www.zeroseiup.eu/lo-spazio-dei-bambini-2/>
Ultima consultazione: 5/06/2023.

Allegati

Allegato 1: Check-list aspetti strutturali

CHECK-LIST PER L'OSSERVAZIONE DEGLI ASPETTI STRUTTURALI

DATA:

SCUOLA:

SPAZI ESTERNI:

CORTILE:

- È presente
- Non è presente
- È dietro all'edificio
- È davanti all'edificio
- È munito di spazio verde
- È interamente in cemento
- È munito di zone/attrezzature adibite alla didattica
- È munito di campi sportivi
- È privo di elementi/strutture pericolosi
- È attrezzato con giochi (specificare quali)
- È adeguatamente recintato
- È recintato da un muro
- È recintato da una rete
- Presenta indicazioni flusso di entrate e uscita dall'edificio
- Presenta cartelli che invitano all'uso della mascherina e al distanziamento sociale

PARCHEGGIO PER LE AUTO:

- Non è presente
- È interno al cortile
- È esterno al cortile
- È ben segnalato
- È sufficientemente capiente
- È munito di parcheggi per disabili
- È aperto
- È chiuso

LUOGO ATTREZZATO PER LE BICICLETTE:

- Non è presente
- È interno al cortile
- È esterno al cortile
- È coperto
- È scoperto
- È sufficientemente capiente

STRUTTURA DELL'EDIFICIO:

ANNO COSTRUZIONE:

L'EDIFICIO È:

- Di recente costruzione
- Di recente ristrutturazione
- Antiquato
- Bisognoso di interventi di ammodernamento

L'EDIFICIO È DISPOSTO:

- Su un unico piano
- Su un piano rialzato
- Su più piani
- La scala di accesso ai piani superiori è interna
- La scala di accesso ai piani superiori è esterna

- Le scale sono munite di montacarichi
- È presente un ascensore
- È presente una rampa per carrozzine

IN BASE AI REQUISITI PREVISTI DALLA NORMATIVA VIGENTE SULLA SICUREZZA L'EDIFICIO È:

- L'edificio è adeguato
- L'edificio non è adeguato
- L'edificio è solo in parte adeguato

SONO PRESENTI:

- Porte antipanico
- Porte ignifughe
- Vie d'uscita adeguate
- Scale e uscite di sicurezza
- Estintori
- Kit di pronto soccorso
- Planimetrie
- Indicazioni chiare delle vie di fuga
- Sono presenti punti di raccolta esterni
- Sono ben segnalati i punti di raccolta esterni
- Sono sempre accessibili i punti di raccolta esterni

IN BASE AL REGOLAMENTO SULLE MISURE PER IL CONTRASTO E IL CONTENIMENTO DELLA DIFFUSIONE COVID-19:

- Soluzioni disinfettanti per le mani e asciugamani monouso all'ingresso del plesso e delle aule
- Allegato 1 DPCM 8 marzo 2020 misure igieniche da adottare
- Segnaletica da pavimento
- Termometro a infrarossi
- Locale destinato all'attesa dei genitori in caso di febbre superiore ai 37,5 gradi e/o di sintomatologia riconducibile al covid-19

- Posti contraddistinti da bollini verdi nel refettorio
- Distanziamento di 1 metro fra un banco e l'altro (dove è possibile)

LUOGO IN CUI È SITUATO:

- In prossimità della scuola dell'infanzia
- In prossimità della scuola primaria
- In prossimità della scuola secondaria di primo grado
- In prossimità della palestra comunale
- In prossimità della piscina comunale
- In prossimità di altri edifici pubblici (indicare quali)
- In centro
- In periferia

SPAZI INTERNI:

L'ATRIO È:

- Ben delimitato
- Spazioso
- Luminoso
- Polifunzionale
- Accogliente
- Consente l'accesso alle persone con disabilità
- Consente l'autonomia alle persone con disabilità
- Vi si trova un ascensore
- È accessibile tramite una rampa
- Si trova una bacheca
- Si trova la portineria
- Si può utilizzare come sala polifunzionale
- È privo di elementi/strutture pericolose

LE AULE (Struttura):

- Numero delle aule
- C'è una buona luce naturale
- Sono spaziose
- Sono buie
- Sono strette
- Le finestre sono protette da un parapetto (qualora si trovino al piano superiore)

LE AULE (dotazioni):

- È presente una lavagna
- È presente una LIM
- Sono presenti altri ausili tecnologici
- È presente una cattedra
- Ci sono armadi e/o scaffali
- Sono presenti banchi per lavorare singolarmente
- Sono presenti banchi per lavorare in gruppo
- Sono presenti cestini per la raccolta differenziata
- Sono presenti appendiabiti all'interno
- Sono presenti appendiabiti all'esterno
- Sedie comode
- Cuscini, poltrone, materassini, tappetoni

AULE ADIBITE AD ATTIVITÀ DI SOSTEGNO (struttura):

- Numero delle aule
- C'è una buona luce naturale
- Sono spaziose
- Sono buie
- Sono strette
- Le finestre sono protette da un parapetto (qualora si trovino al piano superiore)
- Sono presenti cestini per la raccolta differenziata

AULE ADIBITE AD ATTIVITÀ DI SOSTEGNO (dotazioni):

- È presente una lavagna
- È presente una LIM
- Sono presenti altri ausili tecnologici
- È presente una cattedra
- Ci sono armadi e/o scaffali
- Sono presenti banchi per lavorare singolarmente
- Sono presenti banchi per lavorare in gruppo
- Ci sono materassi/superfici morbide
- Sono presenti materiali e oggetti adeguati ai bisogni dei ragazzi che ne fanno uso
- Sono presenti oggetti personalizzati a seconda dei bisogni

SPAZI COMUNI:

BAGNI:

- Interni alle aule
- Esterni alle aule
- Di facile accesso ai bambini con disabilità
- A misura di bambino (permettono l'autonomia nell'igiene personale)

LA BIBLIOTECA:

- Si trova in una struttura recente
- Si trova in una struttura antiquata
- Si trova in una struttura di recente ristrutturazione
- È una biblioteca scolastica interna alla scuola
- È una biblioteca comunale esterna alla scuola
- C'è il bibliotecario
- Indicare orari di prestito e ritiro libri:
- È ampia
- È adeguatamente illuminata
- Possiede un'aula studio
- Possiede un'aula con alcuni PC connessi a internet
- Sono presenti tavoli per lavorare singolarmente

- Sono presenti tavoli per lavorare in gruppo
- È presente una zona per la lettura di riviste e quotidiani
- Sono presenti cuscini e materassi
- Presenta una quantità di posti adeguata al n. di abitanti
- È presente una bacheca per annunci e iniziative culturali
- Si trova in prossimità della scuola
- Rispetta i requisiti sulla sicurezza

LA MENSA:

- È ampia
- È luminosa
- Le condizioni della struttura sono buone
- Le condizioni della struttura sono da migliorare
- Sono presenti tavoli singoli
- Sono presenti tavoli di gruppo
- Sono presenti tavoli riservati ai docenti
- Gli spazi sono adeguati al numero di studenti che la utilizzano
- È vicina alle aule
- È lontana dalle aule
- È facilmente accessibile agli alunni con disabilità
- Presenta una cucina interna
- Il cibo è preparato all'esterno
- Rispetta le norme di sicurezza e igiene

LO SPAZIO RICREATIVO COMUNE:

- È ampio
- È vicino alle aule
- È lontano dalle aule
- È accessibile agli alunni con disabilità
- Presenta elementi pericolosi
- È luminoso
- È polifunzionale

IL SÉ E L'ALTRO

Il salone e le sezioni:

- Sono organizzati con aree specifiche in base alle esigenze dei bambini
- Spazi utilizzati per lavorare
- Spazi morbidi per riposare
- Spazio di riflessione comune (con sedie e panchine)
- Spazi che permettono gioco attivo
- Tipologia del materiale
- È suddiviso in base ai centri d'interesse

IMMAGINI, SUONI, COLORI

La sezione:

- Stimolano la fantasia, l'immaginazione e la creatività
- Sono presenti immagini, disegni ed elaborati vari dei bambini, cartelloni
- Sono presenti angoli dedicati all'attività creativa e manipolativa
- Sono presenti spazi che permettono la sperimentazione di strumenti e oggetti musicali
- Spazi per il gioco libero
- Materiali per la motricità fine

I DISCORSI E LE PAROLE

Le sezioni:

- Spazi che stimolano un buon rapporto con la lettura
- Spazi che stimolano la curiosità per la lingua scritta
- Spazi che stimolano la curiosità per la consapevolezza fonologica
- Angolo per attività linguistiche
- Spazio per il prestito dei libri (biblioteca)

LA CONOSCENZA DEL MONDO

Le sezioni:

- Permettono l'avvicinamento ai concetti di spazio, ordine e misura

- Materiali che permettono di operare classificazioni, confronti, quantificazioni, conteggi

- Angolo dedicato alla natura e alle scienze naturali (interno o esterno?)

Spazio che permette di sperimentare un primo approccio al computer o LIM

INDAGINE SULL'AMBIENTE FISICO

Tutti i bambini devono essere in grado di accedere in modo sicuro e di impegnarsi attivamente nell'apprendimento.

Layout fisico interno

- Area tranquilla per il riposo
- Mobilio che facilita l'interazione fra pari (banchi a isole)
- Permette l'attività a livello individuale
- Ambiente interno organizzato in “angoli” di gioco definiti in relazione ai campi d'esperienza
- Aree sicure e accessibili (percorsi ampi, pavimento privo di oggetti ingombranti che ostacolano il movimento)
- Accesso alle aule
- Spostamento all'interno delle aule (verso le attività)
- Presenza minima di interferenze e distrazioni (stimolazione sensoriale adeguata-basso livello di rumore/stimolazione visiva minima)
- Attività e attrezzature accessibili
- Varietà di posti a sedere (tappetone, cuscini, sedie)

Layout fisico esterno

- Attrezzature e ausili per il gioco strutturato in relazione ai campi d'esperienza
- Facilmente accessibile dall'interno
- Area tranquilla per il riposo
- Aree sicure e accessibili (terreno non sconnesso)
- Aree di gioco diversificate
- Permette l'attività individuale e di gruppo
- Rassicurante
- Sfidante, possibilità di imparare a correre rischi
- Spazio non strutturato (esplorazione e creatività)

Materiali

- Materiali creativi e flessibili (materiale povero, materiale strutturato)
- Materiali didattici inclusivi (varietà di giochi, libri, musica, cartelloni con immagini ecc.)
- Con differente grado di difficoltà (sfida)
- Facilmente usufruibili (contenitori e scaffali ad altezza di bambino)

INDAGINE DELLA DIMENSIONE CURRICOLARE

I programmi di studio devono rispondere ad ambienti di apprendimento diversi dal punto di vista culturale, linguistico e delle abilità. Gli educatori devono riconoscere e rispettare la diversità tra gli studenti e condividere l'impegno a garantire a tutti i bambini un accesso equo a un programma di studi che offra una partecipazione significativa, benefici e sostegno.

Strategie didattiche:

- Indicatori di transizione non verbali (suoni, gesti, simboli)
- Livelli di sollecitazione (verbale, modeling, fisica)
- Molteplici opportunità di pratica guidata positiva (supporto graduale)
- Routine facilmente identificabili
- Gruppi variabili (interi, piccoli, tra pari, uno a uno)
- Ritmo dell'attività (in funzione del livello di energia, delle esigenze di salute, del processo di pensiero)
- Presentazione dei contenuti in più formati
- Equilibrio tra compiti svolti dall'adulto e dal bambino
- Gioco esplorativo con materiali e idee/"curriculum emergente" (attenzione agli interessi e alle difficoltà dei bambini)
- Opportunità di iniziare le esperienze di apprendimento e di ritornare in un secondo momento
- Uso di canzoni, storie, giochi drammatici e arte per esprimere le emozioni (risposta alle immagini, giochi di ruolo)
- Parità di accesso alle attività di apprendimento dell'area dei contenuti
- Apprendimento attraverso l'interazione tra pari
- Pratiche appropriate allo sviluppo
- Possibilità di scelta individuale e autonoma

Proporre esperienze di apprendimento significative

Risultati di apprendimento:

- Stessa esperienza di apprendimento, focus diverso (partecipazione parziale, personalizzazione)
- Incoraggiamento di diverse modalità di risposta
- Sviluppo e implementazione di obiettivi e finalità individualizzati
- Feedback diversificati per motivare (evitare giudizi)
- Enfaticizzazione dello sforzo e del processo attraverso cui si realizza il prodotto
- Condivisione e motivazione degli obiettivi (perché è importante una data attività)
- Opportunità di esprimere l'apprendimento in maniera flessibile (disegni, racconti orali ecc.)

INDAGINE SULLE RELAZIONI

La collaborazione tra tutti gli individui associati all'apprendimento del bambino è essenziale per sviluppare e mantenere relazioni positive (famiglie, insegnanti).

- Comunicazione frequente e diversificata tra casa e scuola (verbale, telefonica, ecc.).
- Personale flessibile (capacità di uscire dagli schemi)
- Collaborazione tra il personale
- Collaborazione delle famiglie
- Interazioni calorose e positive
- Forme diverse di interazioni sociali e scambi presenti tra bambini e personale (es: saluti con il "cinque")

INTERVISTA ALL'INSEGNANTE

DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA TRADIZIONALE:

INSEGNANTE:

Biografia personale

1. Da quanti anni svolgi la professione di insegnante?
2. È sempre stata la tua ambizione? Perché hai scelto questa professione?
3. Qual è stato il tuo percorso formativo e professionale?

La scuola dell'infanzia statale con approccio tradizionale

1. Qual è la storia di questa scuola?
2. A quali autori e approcci metodologici fa riferimento?

Inclusione e apprendimento

1. Cosa significa per te ben-essere a scuola?
2. Cosa significa per te inclusione?
3. Riesci a valorizzare le diversità degli alunni nelle attività e con le metodologie che abitualmente proponi?
4. Ci sono alunni con bisogni educativi particolari o che manifestano aspetti predittori di DSA?
5. Come viene gestita l'individuazione precoce dei DSA?
6. Secondo te l'uso dei materiali incide sull'apprendimento e sull'inclusione? Perché? Fai degli esempi.
7. Come vengono gestiti i tempi? Come viene organizzata la giornata? E l'intera settimana?
8. Secondo te questa gestione dei tempi è funzionale all'apprendimento e all'inclusione?

9. Come i principi dell'inclusione vengono quotidianamente tradotti in azioni? Quali metodologie e strumenti prediligi per realizzarla? Fai qualche esempio di attività e se possibile racconta qualche aneddoto.

10. La collaborazione e il lavoro in team sono essenziali per creare inclusione? Come viene organizzato?

11. Secondo te l'ambiente di apprendimento riveste un ruolo importante nell'apprendimento e nell'inclusione di tutti e di ciascuno? Perché? Fai degli esempi.

La relazioni

1. Come si collocano le insegnanti nella relazione con i bambini? Com'è gestita la relazione bambino-bambino?

2. Com'è la relazione e lo scambio tra e con i colleghi?

3. Le famiglie vengono coinvolte? Se sì, come?

INTERVISTA ALL'INSEGNANTE
DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA NEL BOSCO:

INSEGNANTE:

Biografia personale:

1. Da quanti anni svolgi la professione di insegnante?
2. È sempre stata la tua ambizione? Perché hai scelto questa professione?
3. Qual è stato il tuo percorso formativo e professionale?
4. Com'è nato l'interesse verso l'approccio Outdoor? Lo conoscevi già?
5. Secondo te quali elementi della tua formazione lo promuovono?

La scuola dell'infanzia bilingue nel bosco privata

1. Qual è la storia di questa scuola?
2. Cos'ha portato alla decisione di renderla bilingue e outdoor?

Inclusione e apprendimento:

1. Cosa significa per te ben-essere a scuola?
2. Cosa significa per te inclusione?
3. Riesci a valorizzare le diversità degli alunni?
4. Ci sono alunni con bisogni educativi particolari o che manifestano aspetti predittori di DSA?
5. Secondo te l'uso dei materiali, in particolare quelli autentici reperiti all'esterno, incide in termini sull'apprendimento e sull'inclusione? Perché? Fai degli esempi.
6. La collaborazione e il lavoro in team sono essenziali per creare inclusione? Come viene organizzato?

7. Secondo te l'ambiente di apprendimento (in particolare quello esterno) riveste un ruolo importante nell'apprendimento e nell'inclusione di tutti e di ciascuno? Perché? Fai degli esempi o aneddoti.
8. Come vengono gestiti i tempi? Come viene organizzata la giornata? E l'intera settimana?
9. Come vengono gestiti i tempi? Come viene organizzata la giornata? E l'intera settimana?
10. Secondo te questa gestione dei tempi è funzionale all'apprendimento e all'inclusione?

La relazioni

1. Come si collocano le insegnanti nella relazione con i bambini?
2. Com'è la relazione e lo scambio con i colleghi?
3. Com'è gestita la relazione bambino-bambino?
4. Le famiglie vengono coinvolte? Se sì, come?

Allegato 5: Traccia Circle time

CIRCLE TIME: Il *ben-essere* a scuola

Scheda tecnica:

Setting: potrebbe essere il giardino o l'aula (spazio delle routine)

Durata: 20/30 minuti

Target: 5 anni

Obiettivo: parlare un po' con voi dello "stare bene a scuola" e le cose che ci diremo mi saranno proprio utili per una ricerca che sto facendo per l'università. Vi va di darmi una mano con questa cosa?

Organizzazione: domande stimolo e riflessioni per alzata di mano (10/15 minuti) + cartellone "i colori dello stare bene a scuola" con impronte mani e frase "io sto bene a scuola..." (10/15 minuti)

Apertura e chiusura: possono essere sottolineati con un rituale

ARGOMENTO: lo stare bene a scuola

Regole: rispettare i turni di parola, ascoltare chi parla senza interrompere, accettare qualsiasi punto di vista evitando commenti ed espressioni di scherno, intervenire in modo pertinente all'argomento trattato ... Empatia, nel *circle time* la cosa importante (lo stare bene) è capire cosa ci succede ed essere empatici nel confronto con gli altri. Ognuno deve sentirsi libero di esprimere ma deve capire quello che dicono gli altri.

DOMANDE: Come si sta a scuola? Cosa vuol dire per voi stare bene a scuola? Cosa sono quelle cose che vi fanno dire "a scuola sto proprio bene"? Raccontate un po' a me e ai vostri compagni come vi sentite quando siete a scuola. Se vi dico "scuola" voi a cosa pensate? Se provassimo a prendere dei colori, per voi quale o quali trasmettono lo stare bene a scuola?

Sintesi: sulla base degli appunti presi, l'insegnante ricapitola un po' le cose dette.

Raccolta informazioni: appunti e registrazione audio (se possibile)

Comportamenti per la conduzione

L'insegnante si pone come facilitatore della comunicazione:

- Attua un ascolto attivo riformulando il pensiero degli alunni, incoraggiando la partecipazione e l'accoglimento dei messaggi con segnali verbali e non verbali;
- Ha cura che tutti si esprimano e rispettino le regole concordate;
- Chiarisce il compito, richiama l'obiettivo e mantiene gli interventi pertinenti all'argomento trattato;
- Riporta il problema al gruppo evitando di fornire egli stesso delle risposte;
- Riassume quanto emerso senza giudicare;
- Riepiloga e formalizza le decisioni e le proposte del gruppo.

Fasi:

1. Predisposizione del contesto (setting, tempi, ritualità)

- Lo spazio (possibilmente non l'aula consueta) va predisposto disponendo le sedie (eventualmente spostando i banchi) in cerchio in modo che tutti i partecipanti si vedano e siano nella medesima posizione rispetto al resto del gruppo. Meglio avere un luogo dove incontrarsi, che non sia l'aula, per connotare questo momento come momento speciale.
- Le discussioni vanno calendarizzate con regolarità (mantenendo possibilmente lo stesso giorno e la stessa ora) con frequenza di una/due volte la settimana. È possibile prevedere incontri "straordinari" nel caso di avvenimenti che necessitino di una discussione immediata.
- La durata di ogni discussione è di 20/30 minuti.
- L'inizio e la chiusura della discussione possono essere sottolineati con un rituale.

2. Scelta degli argomenti

- Gli argomenti vanno definiti con il gruppo sulla base delle proposte espresse dai partecipanti (allievi ed insegnante). Molto spesso sono gli insegnanti a proporre gli argomenti, capire quali sono i problemi del gruppo (capire i sassolini nelle scarpe). Es. scrivere in una cassetta quali sono i sassolini.

- Tutti gli argomenti vanno recepiti e valorizzati tenendone memoria; per evitare frustrazioni derivanti dalla discussione solo di quelli più votati, può essere utile sottoporre a votazione la priorità con cui discutere tutti gli argomenti emersi.

3. Definizione delle regole

- Le regole vanno definite nel gruppo e trascritte in un apposito cartellone.
- È importante individuare poche regole fondamentali, tra queste: rispettare i turni di parola, ascoltare chi parla senza interrompere, accettare qualsiasi punto di vista evitando commenti ed espressioni di scherno, intervenire in modo pertinente all'argomento trattato ... Empatia, nel *circle time* la cosa importante (lo stare bene) è capire cosa ci succede ed essere empatici nel confronto con gli altri. Ognuno deve sentirsi libero di esprimere ma deve capire quello che dicono gli altri.

4. Sviluppo del dialogo

- Avvio della discussione e focalizzazione del compito. Focalizzazione del problema da discutere, il problema viene definito sulla base delle esperienze del problema. Ognuno deve dire la sua, cosa sente e cosa prova lui.
- Sviluppo della discussione:
 - a. definizione del problema e raccolta delle esperienze/ percezioni/ diversi punti di vista al proposito.
 - b. individuazione di possibili soluzioni
 - c. scelta delle soluzioni condivise.

5. Conclusione del dialogo

- Sintesi e formalizzazione (appunti scritti presi dall'insegnante o da un alunno) di quanto emerso.
- Assunzione di accordi per la discussione successiva.



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

PICCOLI CARTOGRAFI CRESCONO
Viaggio in Italia attraverso le carte geografiche
e una rivista digitale

Relatore: Stefania Masiero

Laureanda: Sara Scaggiante
Matricola: 1169892

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Introduzione.....	1
1. Un viaggio, tanti incontri e tanti scambi	2
1.1 Punto di partenza: intrecciare rapporti	2
1.2 Vincoli, opportunità e risorse che hanno reso il viaggio unico e possibile.....	5
2. Un viaggio nella geografia.....	7
2.1 Con chi: il contesto classe.....	7
2.2 Perché: la situazione di partenza e i bisogni formativi degli alunni	9
2.3 Dove e come: la progettazione	10
2.4 Il viaggio vero e proprio: la conduzione	15
 Uno sguardo “dall’alto” sull’Italia attraverso le carte.....	15
 Itinerari di viaggio fra passato e presente in giro per l’Italia.....	23
2.5 Cosa si porta a casa la 5aA? La valutazione	26
 La valutazione iniziale.....	27
 La valutazione in itinere e intermedia	27
 La valutazione finale:	31
 Rubrica di valutazione	35
 I benefici del viaggio sugli altri soggetti.....	37
3. Un viaggio durato 4 anni.....	38
3.1 La mia esperienza di viaggio nel tirocinio del quinto anno	38
 Il tirocinio diretto.....	38
 Il tirocinio indiretto	40
3.2 Sono la stessa Sara della partenza? Il mio io-insegnante a conclusione del percorso universitario	40
Bibliografia.....	44
Documentazione scolastica.....	46
Fonti normative	46

Sitografia 46

Allegati..... 46

Introduzione

In tutto il corso dell'anno sono stata inseguita dalla parola **viaggio**. Questa bellissima parola ha riunito in sé tantissimi significati: viaggio come tema del mio intervento didattico nella geografia, viaggio come crescita personale e professionale, viaggio come incontro e scambio con altre persone e realtà, viaggio come qualcosa di immaginario, contrapposto al viaggio come qualcosa di concreto. Ognuno di questi significati porta con sé la dimensione della scoperta attivata proprio da chi ha intrapreso questo viaggio. Questa frase di Marcel Proust sembra calzare a pennello: “il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell’aver nuovi occhi”. Sento che per me è stato proprio così. È come se avessi vissuto l’esperienza di tirocinio cambiando di volta in volta occhiali per osservare e cogliere tutte le varie sfumature sottese. Quindi, la decisione di scegliere il viaggio come metafora generale è venuta da sé. Come potevo non considerarla?

Dunque, la relazione qui presente si propone di sviscerare un capitolo alla volta il mio viaggio sotto ogni punto di vista, delineando così il raggiungimento degli obiettivi propri di questa annualità, ovvero: predisporre e utilizzare strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe; progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi; avere come focus il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale; conoscere e utilizzare modalità e strumenti per l’auto-osservazione, la documentazione delle esperienze, la riflessione. e l’autovalutazione in merito al proprio profilo professionale emergente; e per finire, relazionarsi nei contesti educativi, formativi e professionali.

1. Un viaggio, tanti incontri e tanti scambi

1.1 Punto di partenza: intrecciare rapporti

Quest'ultimo anno di tirocinio è stato davvero ricco dal punto di vista relazionale. Ho intessuto una rete molto fitta di scambi con tanti soggetti e contesti diversi, sia nuovi che già conosciuti per realizzare il mio progetto.

In primis ho deciso di concludere il mio percorso proprio all'interno dello stesso istituto che mi ha visto muovere i primi passi come piccola insegnante, o meglio come studentessa bruco (all'epoca mi definivo così), ovvero l'Istituto Comprensivo C. Colombo di Chirignago. Fin dal lontano 2018 mi ha dato subito la sensazione di essere una buona scuola, sorretta da valori che personalmente sento essere miei. Infatti, nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) del 2019, l'Istituto pone come grande priorità "l'esercizio del diritto degli studenti al successo formativo e alla migliore realizzazione di sé in relazione alle caratteristiche individuali, secondo principi di equità e di pari opportunità" in risposta al contesto sociale altamente diversificato dal punto di vista socioeconomico e culturale in cui si inserisce. A questo si aggancia la grande importanza che viene data all'inclusione di tutti e di ciascuno attraverso l'impegno nel "rispettare il diritto di sentirsi accolto e tutelato nelle proprie specificità e nei propri bisogni" (PTOF, 2019). Si tratta di un aspetto che traspare enormemente dal clima che si respira all'interno delle classi e delle sezioni in cui sono stata accolta in questi anni e che mi è sempre stato particolarmente a cuore. In tutto questo la relazione con gli enti, le istituzioni e le associazioni presenti nel territorio gioca un ruolo fondamentale. Infatti, grazie alla fitta rete di rapporti che l'istituto è riuscito a intessere negli anni è stato possibile promuovere iniziative educative e culturali e prevenire e curare efficacemente situazioni di disagio. Questo mi ha dato la spinta a voler ampliare la rete, rendendo un ente esterno partecipe del mio progetto didattico, ovvero l'agenzia di viaggi "Buena Esperanza" di Chirignago.

L'istituto Colombo è una realtà molto ampia composta da diversi plessi ben distribuiti nel territorio di Chirignago. Esso consta di ben tre scuole primarie (Cristoforo Colombo, la sede principale, Santa Barbara e Ivano Povoledo), due scuole dell'infanzia (Stepan Zavrel e Bruno Munari) e una scuola secondaria di primo grado (Piero Calamandrei). In continuità con l'anno scorso ho richiesto espressamente alla vicaria del Dirigente scolastico (responsabile del collocamento dei tirocinanti) di essere nuovamente

assegnata nel plesso di scuola primaria Santa Barbara, in quanto l'insegnante mentore del quarto anno aveva manifestato la sua disponibilità ad accogliermi nella sua classe, vista l'esperienza positiva che avevamo avuto insieme. E così è stato.

Dunque, sono stata accolta nella classe 5aA, ex 4aA, dalle insegnanti curricolari Francesca Damin (la mentore), che insegna italiano, storia, inglese e musica, e Caterina Tenderini, la quale si occupa di geografia, matematica, scienze, tecnologia e arte. Cito anche quest'ultima docente perché in realtà proprio lei ha seguito il mio percorso avendo optato per incentrare il progetto principalmente sulla disciplina della Geografia.

Tuttavia, prima di giungere a questa decisione ci sono stati vari cambi di rotta dettati dal sogno di realizzare un progetto in ottica sistemica che fosse comune a quello delle tre colleghe con cui ho condiviso l'esperienza di tirocinio all'interno dell'I.C Colombo, Giulia D'Apollonia, Irene Ferrarese e Silvia Lazzari. Infatti, il nostro grande affiatamento a livello professionale, l'amicizia che si è creata e il desiderio di lavorare in team ci hanno spinte fin da subito a collaborare reciprocamente per creare una connessione fra plessi, classi e insegnanti della stessa realtà scolastica. In un primo momento ipotizzammo di realizzare un progetto comune con un unico tema centrale e uno spazio in cui condividere le nostre esperienze. Puntammo quindi al tema del bullismo. Poi però emerse il tema del viaggio, propositoci dalla mia tutor in accordo con l'insegnante curricolare di Geografia e la tutor di Giulia. Purtroppo, le diverse esigenze manifestate dalla tutor di Irene e il cambio di tutor di Silvia ci hanno portate a separare i nostri percorsi, anche se non del tutto.

Infatti, abbiamo mantenuto l'ipotesi di creare uno spazio di condivisione comune. Pensavamo che la creazione di un forum all'interno del sito web d'istituto avrebbe giovato a tutti dando la possibilità di documentare e mostrare le attività svolte in aula. Dunque, avrebbe avuto una forte valenza a livello documentativo, specialmente per noi tirocinanti, ma non solo. Infatti, questo spazio comune avrebbe avuto anche lo scopo di permettere la condivisione di buone pratiche con gli insegnanti e di rendere le famiglie partecipi dell'esperienza scolastica dei propri figli. Perdi più, avrebbe consentito di mettere in luce la relazione fruttuosa che intercorre fra la scuola e l'Università di Padova.

Inoltre, io e Giulia abbiamo deciso di intraprendere ugualmente il percorso sul viaggio, progettando un intervento che intrecciasse la 5aA con la 3aB, la classe in cui è

stata accolta, con un'attività di cooperativa interdisciplinare di storia e geografia, allo scopo di produrre l'apprendimento di tutti e di ciascuno (Messina, De Rossi, 2016).

Il concetto di viaggio ha assunto una diversa accezione all'interno dei due classi. Per la quinta è stato un viaggio in Italia attraverso le carte geografiche, mentre per la terza è stato un viaggio storico dall'era Mesozoica ai giorni nostri. Per realizzare il dépliant sarà importante la collaborazione con l'ente esterno, l'agenzia di viaggi.

Il tema del viaggio mi è sembrato subito una buona occasione per cimentarmi nella didattica della geografia, studiata giusto nello scorso anno accademico. Infatti, grazie al corso della Prof.ssa Lorena Rocca, ho scoperto quanto può essere bella e formativa questa disciplina. Le stesse Indicazioni nazionali ne sottolineano la valenza formativa, affermando che “la presenza della geografia nel curricolo contribuisce a favorire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro” (D.M. n.254/2012, p. 46).

Per rendere l'esperienza realmente autentica e ulteriormente sistemica, io e la collega abbiamo avuto la brillante idea di coinvolgere non solo l'agenzia di viaggi, in continuità con l'apertura verso l'esterno manifestata dallo stesso istituto, ma anche le famiglie di entrambe le classi in modo attivo. Da qui è nata la proposta di realizzare una rivista di viaggi digitale che avesse come destinatari proprio le famiglie. Lo scopo perseguito è stato quello di promuovere la scoperta del territorio italiano e in particolare di alcuni dei più importanti siti archeologici presenti in Italia, attraverso degli itinerari di viaggio proposti dai bambini. La partecipazione attiva delle famiglie è stata inserita nella fase di valutazione finale con la somministrazione di un questionario di gradimento della rivista stessa.

A mio avviso la compartecipazione delle famiglie e della scuola nella formazione dei bambini sono essenziali, in quanto “educare è un compito intrinsecamente relazionale, che esige partecipazione e continuità” (Milani, 2018, p. 96). In particolare, le famiglie rappresentano la prima vera regia educativa (Toffano, 2007). Purtroppo, in questi anni la scuola ha dovuto coprire funzioni di orientamento e socializzazione primaria perdute dalla famiglia. Dunque, la nostra proposta si è inserita perseguendo il fine utopico della creazione del “sistema formativo integrato” (Frabboni, Guerra, 1991, p.5). Parafrasando

le parole dell'educatore francese Guy Gilbert citate in Toffano (2007), se gli adulti prendessero del tempo per i propri figli, essi prenderanno del tempo per crescere bene.

Considerando tutti i soggetti e gli aspetti coinvolti ritengo di aver toccato tutte e cinque le aree del sistema scuola (strutturale, dell'organizzazione e della comunicazione interna, del raccordo e della comunicazione con l'esterno, dell'educabilità inclusiva, progettuale, curricolare, disciplinare e didattica), presenti nel modello delineato da Tonegato (2017), realizzando un progetto che ha sposato realmente l'ottica sistemica.

1.2 Vincoli, opportunità e risorse che hanno reso il viaggio unico e possibile

Per valutare gli elementi di vantaggio e di svantaggio interni ed esterni al mio Project Work ho utilizzato l'analisi *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), uno strumento di origine aziendale che permette di analizzare il contesto di realizzazione di un progetto in ogni sua variabile in modo da conseguire gli obiettivi prestabiliti (Allegato 1).

Gli elementi interni al mio progetto sono stati: i soggetti coinvolti primariamente nella realizzazione del project work, quindi gli alunni della classe 5aA, gli insegnanti curricolari e di sostegno e la lettrice L.I.S., gli ambienti del plesso usufruibili per la realizzazione delle attività, infine, io come tirocinante, le attività proposte. Ognuno di questi elementi può essere visto come punto di forza o come punto di criticità in base alle caratteristiche che sottende. Per esempio, io stessa posso rappresentare un punto di forza, in quanto presento una spiccata capacità empatica e una grande attenzione per l'aspetto inclusivo. Si tratta di due caratteristiche che fin dall'inizio mi hanno permesso di prevedere la buona riuscita del progetto, al meno da quel punto di vista. D'altro canto, la mia rigidità, l'ansia da prestazione nel voler cercare sempre la perfezione e la poca esperienza nell'insegnamento sono stati effettivamente dei punti di criticità, in quanto hanno complicato la realizzazione e la conduzione delle attività. Per quanto concerne gli ambienti del plesso, in fase di analisi avevo individuato come criticità la possibilità che l'aula di informatica potesse essere occupata nei giorni e negli orari a noi utili. In realtà, parlando con la responsabile, è emerso che l'aula raramente viene occupata dalle classi del plesso, sia per la presenza del Covid-19 che per il fatto che i dispositivi non sono propriamente recenti (non sono aggiornati alle ultime versioni di Windows), di

conseguenza risultano obsoleti per certe attività. Per la realizzazione del prodotto finale, ovvero della rivista digitale, io e la collega abbiamo optato per l'utilizzo del programma Story Jumper, compatibile con Windows 7. Indiscutibilmente l'opportunità di usufruire di diversi ambienti della scuola primaria Santa Barbara ha rappresentato è stata un grande punto di forza, poiché ha facilitato la realizzazione di attività cooperative in accordo con la normativa anti-Covid.

Per quanto riguarda gli elementi esterni al mio Project Work, questi sono quelli che personalmente ho individuato: gli alunni della classe 3aB, l'insegnante della classe 3aB, le famiglie, le colleghe di tirocinio che svolgeranno il tirocinio nell'Istituto Colombo, le famiglie, il forum d'Istituto, l'agenzia di viaggi "Buena esperanza", la situazione pandemica. Anche gli elementi esterni possono rappresentare un'opportunità o un rischio, esattamente come quelli interni. Per esempio, le famiglie di entrambe le classi potevano essere un valido fattore di sistemicità, grazie al loro coinvolgimento nel progetto mediante la compilazione del questionario. Allo stesso tempo esse avrebbero potuto rappresentare un importante rischio. Infatti, si sarebbero potute disinteressare del percorso evitando di compilare il questionario, utile alla rilevazione dell'efficacia propria del prodotto finale. Fortunatamente non è andata così, anzi abbiamo ricevuto un numero relativamente buono di risposte. Per quanto riguarda le colleghe di tirocinio diretto, ognuna di loro è stata fondamentale per il supporto dato in ogni fase del percorso, al di là del fatto che poi effettivamente solo una abbia intrecciato il suo progetto con il mio. Dunque, ritengo che siano state tutte una grande opportunità. Giulia, in modo particolare, mi ha permesso di vivere un'esperienza di coordinamento davvero formativa e sicuramente diversa da quella realizzata con le insegnanti di classe. In ultima analisi, farò riferimento al forum d'Istituto. Esso era stato pensato da noi tirocinanti come uno spazio comune a tutti i plessi e a disposizione di tutti per la documentazione e la condivisione di buone pratiche. Sarebbe stato una grandissima opportunità non solo per me e per le colleghe, ma anche per tutte le insegnanti, i futuri tirocinanti, i bambini e le famiglie. Purtroppo, la nostra richiesta di apertura dello spazio non è stata approvata per motivi a noi sconosciuti.

Dunque, l'analisi *SWOT* mi ha permesso di prendere in considerazioni variabili di cui inizialmente non mi ero curata. In modo particolare è stata essenziale per far fronte

anticipatamente ai possibili rischi e orientare tutto il percorso di realizzazione del progetto.

2. Un viaggio nella geografia

Questo secondo capitolo rappresenta il fulcro dell'intera relazione, poiché al suo interno vengono delineate le varie sfaccettature del viaggio realizzato nella disciplina della geografia insieme ai bambini della 5aA. In particolare, verranno delineati i protagonisti, il perché, il dove e il come. Segue poi il racconto dell'esperienza corredato da immagini allo scopo di rendere il lettore compagno di viaggio a posteriori. Per finire, il focus si sposterà su ciò che il viaggio ha comportato, ovvero l'arricchimento del bagaglio esperienziale dei bambini alla luce dei loro bisogni e i benefici arrecati agli altri soggetti coinvolti.

2.1 Con chi: il contesto classe

Il progetto era indirizzato prettamente alla 5aA della Scuola primaria Santa Barbara, ma ha visto partecipare anche la classe 3aB dello stesso plesso, guidata dalla collega Giulia e dalla sua tutor mentore, insegnante curricolare di storia.

La 5aA è formata da 17 alunni, 10 femmine e 7 maschi. All'interno del gruppo-classe vi sono diversi alunni con cittadinanza non italiana altamente integrati, con lievi difficoltà legate alla lingua e all'attenzione. Tra questi vi è un bambino con sordità profonda che utilizza l'impianto cocleare.

La 5aA è davvero un bel gruppo composto da bambini sfavillanti, dei piccoli soli. Ognuno di loro si contraddistingue per il proprio modo di essere, di pensare e di agire, ma ciò che accomuna tutti è la curiosità e il grande entusiasmo nell'esplorare, scoprire e conoscere il mondo che li circonda. Alcuni vivono l'eccitazione all'apprendere in maniera autonoma, mentre altri hanno bisogno di una piccola spinta da parte delle insegnanti o dei compagni stessi.

Il livello di interazione interpersonale è generalmente buono, tralasciando alcune piccole antipatie occasionali per via dell'esuberanza di alcuni membri del gruppo. Queste emergono specialmente (ma non sempre) durante le attività di tipo collaborativo in gruppo. Tuttavia, si tratta di antipatie che non rappresentano un motivo di preoccupazione per le insegnanti, in quanto sono del tutto gestibili e risolvibili. Nel complesso vi è una forte collaborazione tra alunni ed è facile aprire un dialogo costruttivo. Questo è dovuto al rapporto di profonda amicizia che intercorre tra i componenti del gruppo e un'estrema sensibilità e attenzione nei confronti dell'altro, specialmente nelle situazioni di difficoltà. Tutto ciò fa sì che in aula vi sia un clima molto positivo e fecondo, già a partire dal momento in cui si varca la soglia. Complessivamente la classe presenta livelli di apprendimento piuttosto omogenei e utilizza modalità di memorizzazione di tipo visivo.

La 5aA è seguita da ben cinque figure: due insegnanti curricolari, due insegnanti di sostegno e un'assistente alla comunicazione L.I.S. Quest'ultima figura supporta nello specifico l'alunno con disabilità uditiva, facilitandolo nella comunicazione con i compagni e le insegnanti. Oltre alle figure sopra citate, ve ne sono delle altre, come l'insegnante di religione e l'insegnante che cura le attività alternative alla religione. Nel complesso la classe è guidata da un team molto affiatato, in cui la collaborazione attiva e lo scambio continuo di informazioni sono centrali. Questo permette di realizzare delle esperienze in cui ogni bambino, con le sue peculiarità, apprende in maniera positiva e si sente incluso all'interno del gruppo-classe. Proprio per garantire l'inclusione di tutti, secondo l'ottica dell'Universal Design for Learning, le insegnanti forniscono molteplici forme di coinvolgimento (es.: *feedback* frequenti, puntuali e specifici), di rappresentazione (es.: mappe, esempi) e di azione ed espressione (es.: video, illustrazioni). Per quanto riguarda le metodologie, le docenti utilizzano fra tutte il *Co-Teaching*. In modo particolare vengono di gran lunga adottate le seguenti tipologie: *One Teaching – One Drafting*, *Parallel Teaching* e *Team Teaching* (Aquario, Di Masi & Ghedin, 2013). L'impiego di questi metodi di insegnamento e la possibilità di usufruire di altri spazi oltre l'aula permettono di adoperare i seguenti format: la lezione, l'intervento didattico metacognitivo e il laboratorio (Messina, De Rossi, 2015). Infine, viene promossa una valutazione con funzione formativa. In particolare, la dimensione oggettiva assume un ruolo centrale nella valutazione. Infatti, vengono proposte principalmente prove di verifica strutturate, semi-strutturate e non-strutturate e compiti autentici o di

realtà. Ad ogni modo, viene data discreta importanza anche alla dimensione soggettiva e intersoggettiva con momenti dedicati all'autovalutazione e al *peer feedback*, in cui vengono utilizzati resoconti verbali e commenti valutativi.

A partire dagli elementi succitati, traspare complessivamente un impegno costante nel favorire l'inclusione di tutti e nel realizzare esperienze di insegnamento-apprendimento adeguate e autentiche, che vadano incontro agli interessi e alle attitudini dei bambini. Posso dunque affermare che le varie figure adulte osservate seguono il Profilo dei docenti inclusivi del 2012.

Per finire, l'aula è dotata di una LIM e di un computer fisso. Questi due dispositivi facilitano la realizzazione e la condivisione di contenuti interattivi e stimolanti da parte delle insegnanti.

2.2 Perché: la situazione di partenza e i bisogni formativi degli alunni

Nel corso del primo quadrimestre Caterina, l'insegnante di geografia, ha portato avanti in parallelo due discipline: Educazione civica e Geografia. In educazione civica è partita dalla spiegazione della Repubblica italiana, della Costituzione, dell'ordinamento dello Stato, quindi della suddivisione dei poteri, per poi giungere al tema degli enti locali, ovvero regione, comune e provincia. Tutto questo è stato propedeutico all'avvio del discorso sulle Regioni d'Italia, affrontando primariamente le regioni appartenenti all'Italia settentrionale. Ogni regione è stata analizzata dal punto di vista del territorio (rilevi, pianure, laghi, fiumi), dei confini, delle città (capoluoghi e province), della popolazione, del clima e dell'economia (settore primario, secondario e terziario), attraverso lo studio del libro di testo di geografia, la compilazione di schede, l'utilizzo di carte geografiche, anche mute in modo da essere completate proprio dai bambini, la realizzazione di mappe concettuali di sintesi e la costruzione, l'osservazione e lo studio di grafici. Inoltre, per ogni regione è stato svolto un approfondimento tematico riguardante gli aspetti culturali (es. monumenti) e gastronomici, utilizzando alcune attività di tipo ludico, per esempio l'associazione immagine-parola. Ogni informazione è stata accuratamente inserita all'interno del quaderno di geografia che ogni bambino ha personalizzato con colori e disegni. La rilevazione degli apprendimenti è stata realizzata

mediante prove di verifica strutturate e semi-strutturate e la correzione del quaderno. Agli inizi di febbraio 2022 la classe ha affrontato l'Italia centrale.

Dall'osservazione e dal dialogo con i bambini è emerso che non amano la geografia, per via della grande quantità di informazioni da memorizzare. Tuttavia, ho riscontrato un grande coinvolgimento ed entusiasmo per le attività che implicavano l'aspetto ludico.

Infine, ho notato che gli alunni, in particolare il bambino con disabilità uditiva, prediligono il canale visivo-non verbale per accedere alle informazioni. Dunque, posso affermare che il gruppo classe presenta uno stile di apprendimento sicuramente incentrato sull'utilizzo di immagini, disegni, mappe e tutto ciò che si basa sul *Visual Learning* (memoria visiva).

2.3 Dove e come: la progettazione

Non appena è stato definito il tema del viaggio incentrato sulla disciplina della Geografia, mi sono lasciata ispirare dagli spunti e dai materiali offerti dal corso di Didattica della geografia. In particolare, mi è stata utile l'articolo *Geografia? Sì, grazie!* di Lorena Rocca, geografa e docente responsabile del corso di didattica della geografia. Secondo uno studio condotto in Veneto nell'a.s. 2008-2009 grazie alla somministrazione di un questionario proposto a 782 insegnanti di geografia in servizio nella scuola primaria di età compresa tra i 27 e i 33 anni, dal punto di vista metodologico non vengono sfruttate appieno le specificità della disciplina, una materia giudicata facile e per questo forse non sufficientemente degna di uno sforzo didattico rivolto alle molte sfumature, in una sorta di appiattimento semplicistico e spesso banale (Rocca, 2010).

Purtroppo, avendo appreso questo dalla lettura del suddetto articolo, mi sono resa conto che in parte anche Caterina cadeva nella trappola della semplificazione della disciplina rendendola agli occhi dei bambini quasi noiosa. Per tale motivo, in accordo con lei ho deciso di progettare un percorso più attivo e ludico sulle Regioni d'Italia che affiancasse quello da lei ideato. A tale scopo, è stato essenziale il riferimento al testo *Geoscoprire il mondo* di Lorena Rocca. Esso, infatti, si propone come punto di partenza per un cambiamento radicale delle prassi didattiche in ambito geografico, scalzando quindi una didattica di tipo passivo, meramente descrittiva e mnemonica, sviluppando

esperienze significative in grado di attivare emozioni e legami significativi con il vissuto di ciascuno (Rocca, 2006).

Riprendendo lo studio condotto in Veneto nell'a.s. 2008-2009, è emerso che i mediatori didattici più scelti dai docenti coinvolti sono prevalentemente iconici, in quanto “associare un’immagine a un territorio contribuisce in misura molto ampia a promuovere il processo di costruzione autonoma di mappe e di carte mentali, operazione molto utile per sviluppare l’intelligenza spaziale. Inoltre, attraverso l’immagine o la rappresentazione cartografica, un territorio può diventare un luogo – ovvero uno spazio vissuto – in cui esercitare la capacità di costruire ‘paesaggi della mente’, scenari in grado di rendere i territori lontani più significativi e motivanti per l’apprendimento” (Rocca, 2010, p.20).

Una volta posto la geografia come disciplina di riferimento prevalente e individuato l’ambito tematico delle Regioni d’Italia, alla luce dei bisogni formativi degli alunni e delle necessità contestuali, ho sviluppato il progetto secondo le tre fasi del processo di progettazione a ritroso per la comprensione significativa, sviluppato da Wiggins e McTighe (2004), ovvero: identificare i risultati desiderati, determinare le evidenze di accettabilità e, infine, pianificare esperienze e istruzione.

Nella prima fase “si considerano i propri scopi, si esamina il contenuto degli standard (definiti a livello nazionale, regionale o locale) e si rivedono le aspettative a livello di curricolo” (Wiggins, McTighe, 2004, p.32). Dunque, ho estrapolato le competenze chiave, i traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola primaria e gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria a partire dall’analisi dei documenti concernenti le Competenze chiave per l’apprendimento permanente del 2018, le Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012 - due riferimenti normativi scolastici di rilevanza sviluppati rispettivamente in ambito europeo e nazionale – e il Curricolo verticale di geografia dell’Istituto. Di seguito ho riportato una tabella che li raccoglie in maniera ordinata e puntuale (vedi Tabella 1).

COMPETENZE CHIAVE	DISCIPLINA	TRAGUARDI	OBIETTIVI
<ul style="list-style-type: none"> - Competenza imprenditoriale. - Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. - Competenza personale e sociale e capacità di imparare a imparare. - Competenza digitale, sociali e civiche. 	GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizza il linguaggio della geograficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio (Geografia). - Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (Geografia). - Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale (Storia). - Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali (Tecnologia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizzare i principali caratteri fisici del territorio, fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici. - Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche, storiche, amministrative; localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia in Europa e nel mondo. - Acquisire il concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa) e utilizzarlo a partire dal contesto italiano. - Realizzare un prodotto digitale che metta in campo le conoscenze e le abilità apprese in geografia, ed eventualmente in altre discipline, individuando e selezionando gli elementi funzionali alla creazione dello stesso.

Tabella 1 – Identificazione dei risultati desiderati

Come si può osservare non ho selezionato solo i traguardi relativi alla geografia, pur essendo la disciplina di riferimento. Questo perché era imprescindibile realizzare un intervento didattico che escludesse l'interdisciplinarietà. Infatti, per far sì che il mio progetto si sposasse bene con quello di Giulia e viceversa è stato opportuno individuare anche dei traguardi legati alla storia, disciplina di riferimento per la collega.

L'inserimento di un traguardo di tecnologia è venuto da sé, poiché volevo che l'uso delle tecnologie avesse un ruolo di rilievo nel percorso, in modo da renderlo più interattivo e "vicino" alla realtà degli alunni di oggi, ma non solo. La conoscenza tecnologica (*Technological Knowledge, TK*) rientra perfettamente nel ventaglio di conoscenze base che deve possedere un insegnante competente¹. In modo particolare la

¹ La TK si inserisce all'interno del *Technological Pedagogical And Content Knowledge – TPACK*, un framework concettuale sviluppato da Koehler e Mishra per far fronte ai complessi problemi posti dall'integrazione delle tecnologie nell'istruzione (Messina, De Rossi, 2015, P. 189). Essa è associata alla *Content Knowledge – CK*, ovvero la conoscenza dei contenuti che devono essere insegnati e appresi alla *Pedagogical Knowledge – PK*, la conoscenza pedagogica-didattica dei processi, dei metodi, delle pratiche di insegnamento e apprendimento, dei principi e degli obiettivi educativi, delle teorie dello sviluppo,

tecnologia è stata utilizzata come media per la costruzione di un artefatto, la rivista digitale realizzata con il programma Story Jumper (Messina, De Rossi, 2015).

Per finire, ho definito la situazione problema, ovvero le domande chiave che mi avrebbero permesso di dare senso all'esperienza di apprendimento, di orientare l'azione didattica e di stimolare il processo e il compito di apprendimento.

Successivamente sono passata alla seconda fase del processo, relativa alla pianificazione della raccolta delle evidenze di comprensione profonda per determinare il raggiungimento dei risultati desiderati e il soddisfacimento degli standard (Wiggins, McTighe, 2004). Dunque, ho definito le modalità di valutazione dell'apprendimento facendo riferimento alle Linee guida per la formazione dei giudizi descrittivi del 2020 nella valutazione periodica e finale della scuola primaria e considerando un'ampia varietà di strumenti e di metodi di accertamento e valutazione, fra cui controlli informali della comprensione (come, per esempio, domande orali, osservazioni e dialoghi informali), due quiz, due compiti autentici, uno relativo alla cartografia e uno alla costruzione della rivista di viaggi digitale, una scheda di autovalutazione, un diario di bordo (il diario del cartografo) e una rubrica di valutazione. Inoltre, insieme a Giulia ho sviluppato il questionario rivolto alle famiglie per comprendere l'efficacia e il livello di gradimento del prodotto finale, ovvero la rivista digitale.

Infine, sono giunta alla terza fase, attinente alla pianificazione delle attività di istruzione. Per fare questo mi sono servita della tabella di macro-progettazione. Grazie ad essa ho definito in maniera precisa i tempi, l'ambiente di apprendimento, il numero di incontri, i contenuti di ognuno di essi, le metodologie da adottare, le tecnologie, comprendenti gli strumenti e i materiali didattici analogici e digitali e per ultimo, ma non per importanza, le attività. Dopodiché, prima dell'attuazione di ogni incontro ho compilato una tabella di micro-progettazione per definire ulteriormente e in modo puntuale i vari aspetti delle singole attività e avere una guida durante la conduzione.

Per quanto concerne le scelte metodologiche ho deciso di adottare metodi interrogativi, affermativi e, soprattutto, attivi. Data l'importanza assegnata a questi ultimi posso affermare di aver orientato l'agire didattico ai processi di apprendimento degli allievi (modello *process-oriented*) (Messina, De Rossi, 2015). Centrale è stata l'idea di

cognitive, socio-cognitive, della conduzione della classe, della progettazione educativa e didattica e della sua attuazione, della valutazione (*Ibidem*).

learning by doing sviluppata da Dewey, quindi mettere il discente nella condizione di fare esperienza per promuovere e impegnare la capacità di pensiero, anche in senso riflessivo (Zago, 2013). Nello specifico, ho adottato il format del laboratorio, luogo privilegiato dell'attivismo pedagogico di Dewey. Gli altri format adottati sono stati la lezione, l'intervento didattico metacognitivo e il transfer in situazione reale (concretizzato mediante l'attuazione di due compiti autentici, uno iniziale e uno finale). Ad essi ho associato tecniche cooperative, di produzione, di riflessione e di analisi, ma anche la conversazione clinica e la spiegazione.

In relazione all'utilizzo di tecniche cooperative, mi sono avvalsa nello specifico del *Cooperative Learning* articolato nel modello del *Learning Together* di Johnson e Johnson (Felisatti, 2006). Si tratta "di una pratica educativa capace di valorizzare la dimensione sociale nell'educazione dei giovani" (Felisatti, 2006, p.103). "Gli alunni possono acquisire un senso di appartenenza lavorando insieme in gruppi di apprendimento" (Gordon, 1989, p. 101). La valenza sociale di tale pratica ritrova nelle teorie di Dewey un aggancio significativo. Infatti, Dewey (1954) afferma che ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Inoltre, considera l'azione di crescita un processo di socializzazione che inizia inconsapevolmente nel soggetto fin dalla nascita che procede come esperienza costante con la vita sociale e con gli altri (Felisatti, 2006).

Per quanto riguarda i riferimenti disciplinari è stato molto utile il video realizzato da HUB Scuola sulle carte geografiche². Esso è stato impiegato come strumento di sintesi a conclusione della spiegazione. Inoltre, mi sono servita anche del testo di riferimento adottato dall'insegnante di geografia *#Che saperi! Geografia 5*. di Martina Tommaso, relativamente ai vari aspetti delle regioni d'Italia.

In ultima analisi è opportuno sottolineare che in tutto il processo di progettazione ho sempre tenuto presente l'eterogeneità della classe in cui sono stata accolta. Infatti, ogni bambino è diverso, ogni bambino possiede le proprie peculiarità, come diversi livelli di intelligenza, stili cognitivi, tratti della personalità e vissuti a livello scolastico. Qui rientra il concetto di classe differenziata, la cui finalità è pianificare attivamente e coerentemente per aiutare ciascun apprendente a procedere il più in fretta possibile sul continuum di

²HUB Scuola. (2021, 13 giugno). *Le carte geografiche* [file video]. Tratto da https://youtu.be/rF7JZfHG_4Y

apprendimento (Tomlinson, 2003). “Per qualsiasi alunno, l’apprendimento scolastico deve essere visto come un processo aperto: di principio tutti possono apprendere ciò che è fondamentale e ognuno può sviluppare una propria forma di eccellenza cognitiva” (Baldacci, 2008, p.131). A questo scopo mi sono appellata all’approccio dell’Universal Design for Learning (UDL) del 2012 fornendo molteplici mezzi di coinvolgimento (es.: *feedback* frequenti, puntuali e specifici, attività di tipo cooperativo), di rappresentazione (es.: mappe, carte geografiche, esempi) e di azione ed espressione (es.: video, illustrazioni, navigazione in rete, programmi). In questo modo ho potuto realizzare un progetto che fosse realmente inclusivo di tutti e di ciascuno.

2.4 Il viaggio vero e proprio: la conduzione

Il viaggio immaginario in Italia del progetto “PICCOLI CARTOGRAFI CRESCONO” ha preso avvio il 3 febbraio 2022 e ha seguito abbastanza fedelmente la progettazione iniziale mantenendo anche la suddivisione in due parti. Tuttavia, i tempi di realizzazione si sono piuttosto dilatati rispetto alle previsioni, in quanto la classe è stata varie volte in quarantena per vari casi di Covid-19 e perché è stato necessario far combaciare le tempistiche delle varie attività con quelle l’altra classe coinvolta. Di seguito, ho riportato un excursus delle varie tappe di cui si è composto il percorso.

Uno sguardo “dall’alto” sull’Italia attraverso le carte

Parliamo di carte. Sono partita da un’indagine delle preconoscenze e conoscenze dei bambini sul tema delle carte geografiche. Poiché si trattava di un tema già affrontato rapidamente in precedenza, non è stato difficile far emergere i vari concetti legati ad esso. Successivamente, vi è stata la visione del video "Le carte geografiche"³ prodotto da HUB Scuola, il quale ha permesso di ricapitolare tutto ciò che era emerso dal dialogo con i bambini.

³*Ibidem*

Costruiamo la carta fisica. Ho suddiviso la classe in quattro gruppi con l'aiuto dell'insegnante di geografia e di sostegno e avviato il compito autentico incentrato sul laboratorio di cartografia. L'attività cooperativa sulla carta fisica ha visto i gruppi realizzare quattro carte geografiche corrispondenti alle quattro zone d'Italia: settentrionale, centrale, meridionale e insulare (vedi Figure 1, 2, 3, 4). Prima della realizzazione concreta delle carte, ogni gruppo ha svolto una ricerca sugli elementi fisici (laghi, fiumi, colline, pianure, montagne) della zona assegnata attraverso il libro di testo e la LIM. Per finire ho assegnato i compiti per casa, ovvero studiare il video "Le carte geografiche" caricato all'interno di Google Classroom.



Figure 1, 2,3, 4 - Attività cooperativa sulla carta fisica dell'Italia

Scambiamoci le conoscenze. Per prima cosa i gruppi si sono occupati di concludere le carte fisiche e verificare che ci fossero tutte le informazioni relative alla zona assegnata. Quindi è stata avviata la seconda attività di tipo cooperativo sulla carta fisica dell'Italia (vedi Figura 5). Ad un componente per gruppo è stato assegnato il compito di girare negli altri gruppi per fornire le informazioni sulla zona d'Italia analizzata utilizzando le carte fisiche come supporto. Ai gruppi accoglienti invece spettava annotare tutte le nuove informazioni apprese. Una volta conclusa questa prima fase, i rappresentanti hanno fatto ritorno nei gruppi di partenza e i compagni si sono occupati di trasmettere quanto appreso. In seguito, ho consegnato ad ogni bambino un diario del cartografo insieme a delle domande utili alla riflessione sulle attività svolte (vedi Figura 6). Le domande in questione erano le seguenti: ho imparato qualcosa di nuovo? Come mi sono sentito/a durante l'attività? Cosa mi è piaciuto delle attività sulla carta fisica? Su cosa ho trovato

difficoltà? Cosa non mi è piaciuto? Perché? Mi sono impegnato/a? Qual è stato il mio contributo nel lavoro di gruppo? Mi sento cartografo/a? Perché? Per concludere ho assegnato i compiti per casa, quindi studiare tutte le informazioni raccolte sulla carta fisica dell'Italia, compilare il quiz sulla carta fisica realizzato con Google Moduli e rispondere alle domande nel proprio diario del cartografo.



Figura 5 – Seconda attività cooperativa sulla carta fisica dell'Italia



Figura 6 – Diario di bordo del cartografo

Costruiamo la carta politica. Collettivamente abbiamo assemblato la carta fisica dell'Italia settentrionale, centrale, meridionale e insulare, ragionato sulla distribuzione dei vari paesaggi all'interno del territorio, stimando le percentuali e, infine, osservato l'aerogramma con i dati reali. Successivamente, ho indagato le preconoscenze e le conoscenze relative al tema della carta politica dell'Italia instaurando un dialogo aperto con i bambini e ho mostrato loro una presentazione Power Point che riassumeva tutti gli aspetti principali toccati durante la conversazione clinica. In seguito, ho suddiviso la classe in gruppi (gli stessi dell'incontro precedente) allo scopo di realizzare un puzzle gigante dell'Italia politica, i cui pezzi corrispondevano alle regioni. Dunque, ogni gruppo aveva il compito di realizzare alcuni pezzi del puzzle utilizzando sagome di cartone, carte mute in carta velina delle regioni e una carta politica dell'Italia, annotare i capoluoghi di provincia e le province di tutte le regioni assegnate e disegnare gli stemmi regionali (vedi Figura 7, 8). Per finire ho detto alla classe di studiare il Power Point sulla carta politica e la tabella caricata nella Classroom con i nomi delle regioni, i capoluoghi di provincia, le province e gli stemmi.



Figure 7, 8- Attività cooperativa sulla carta politica dell'Italia

Giochiamo con la carta politica. In questo incontro ho proposto due attività ludiche a squadre con la carta politica. La prima si chiamava "Cos'è e dove si trova?" e consisteva nell'abbinare i pezzi regione del puzzle con le flashcard con i nomi delle regioni (vedi Figura 9, 10). Ogni pezzo doveva essere collocato all'interno dello spazio di una carta fisica. Vinceva la squadra che indovinava più regioni e le collocava al posto giusto nella carta. La seconda si chiamava "Matchy matchy fra regioni e stemmi" (vedi Figura 11). Si trattava di un gioco in cui si dovevano abbinare i pezzi del puzzle dell'Italia politica con le flashcard degli stemmi regionali. Vinceva la squadra che abbinava più stemmi e regioni. Per segnare i punti mi sono avvalsa di una tabella segnapunti, la quale mi ha permesso di monitorare l'andamento dei giochi (vedi Figura 12).



Figura 9 - Attività ludica "Cos'è e dove si trova?"



Figura 10 – Alunni divisi in squadre



Figura 11 – Attività ludica “Matchy matchy fra regioni e stemmi”

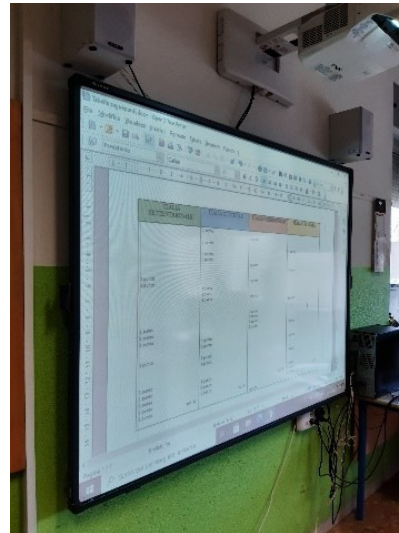


Figura 12 – Tabella segnapunti

Giochiamo con la carta politica bis. Per mancanza di tempo non è stato possibile realizzare tutte le attività ludiche che avevo previsto nell'incontro precedente, per cui ho aggiunto ho aggiunto questo incontro. Dunque, ho proposto altri due giochi a squadre: "Memory delle regioni e dei capoluoghi" e "Indovina cosa". La prima attività prevedeva una sfida a chi abbinava più regioni ai capoluoghi di provincia (vedi Figura 13). Per questo gioco ho utilizzato delle flashcard con nomi delle regioni e dei capoluoghi. Questa seconda tipologia di flashcard è stata data alla classe terza per affrontare il tema delle città. Il gioco “Indovina cosa” consisteva in una sfida in cui una squadra mostrava un pezzo regione del puzzle dell'Italia e l'altra squadra doveva capire di che regione si trattasse abbinando correttamente le sue province (vedi Figura 14, 15). Anche per quest'altro gioco avevo predisposto delle flashcard plastificate. A conclusione dell'incontro ho assegnato delle domande per casa utili alla riflessione a cui avrebbero dovuto rispondere sul diario del cartografo.



Figura 13 – Attività ludica “Memory delle regioni e dei capoluoghi”



Figura 14, 15 – Attività ludica “Indovina cosa”

Costruiamo la carta turistica. Come per gli altri incontri sulle altre tipologie di carte geografiche anche in questo ho attuato una conversazione clinica con i bambini per indagare le preconoscenze del tema della carta turistica. In seguito, ho mostrato alla classe una presentazione Power Point che riassumeva tutti i punti chiave del tema e alcuni esempi di carte turistiche (vedi Figura 16). Su di essi ci siamo soffermati per percepirne le differenze (uso di simboli topografici, immagini o numeri). Successivamente, ho distribuito le flashcard realizzate dalla 3aB sui musei di paleontologia, storia e scienze naturali e geologia presenti in Italia e guidato la classe alla riflessione sul collegamento con la nostra attività sulla carta turistica (vedi Figura 17). Quindi, siamo passati all’attività cooperativa. Ho suddiviso la classe in tre gruppi, ai quali ho assegnato rispettivamente le regioni dell’Italia settentrionale, quelle dell’Italia centrale e infine quelle dell’Italia meridionale e insulare. Ogni gruppo aveva il compito di ricercare al computer le attrazioni turistiche e culturali delle varie regioni insieme a delle foto rappresentative (vedi Figura 18, 19). Per questa attività ho lasciato a disposizione dei bambini il mio computer portatile, il computer di classe e quello dell’insegnante di geografia, ovviamente sotto alla nostra supervisione.

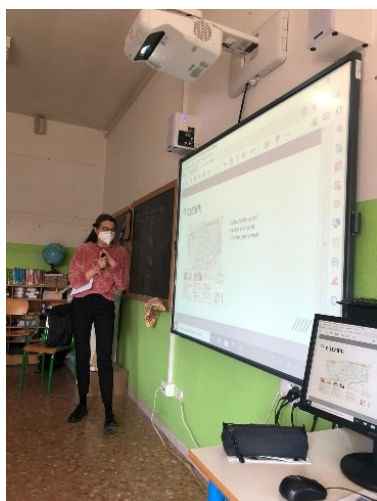


Figura 16 – Lezione frontale con presentazione Power Point carta turistica



Figura 17 – Flashcard sui musei realizzate dalla classe terza

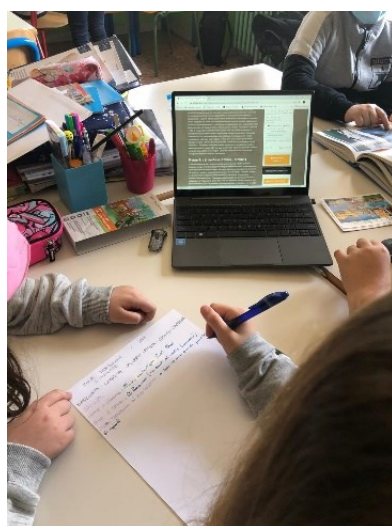


Figura 18, 19 - Attività cooperativa sulla carta turistica

Giochiamo con la carta turistica. Per prima cosa ho invitato i bambini ad osservazione alla LIM l’elenco delle attrazioni trovate da loro durante il quinto incontro (vedi Figura 20). Questo elenco è stato realizzato unendo le informazioni ricavate dalla ricerca per gruppi e dal lavoro dei bambini di terza. Ogni attrazione è stata accompagnata da una foto e dal simbolo topografico corrispondente. Una volta conclusa la rapida osservazione del file sulla LIM, ho proposto alla classe due attività ludiche. La prima, “Geolocalizziamo le attrazioni”, consisteva nel posizionare sulla carta politica le puntine e le foto per localizzare le attrazioni (vedi Figura 21). Nella seconda, “Battaglia dei

simboli topologici”, i bambini dovevano abbinare le varie attrazioni ai simboli corretti posizionandoli all'interno della carta politica (vedi Figura 22, 23). Per finire ho assegnato i compiti per casa, quindi studiare bene l'elenco delle attrazioni e il Power Point della carta turistica, rispondere al quiz sulla carta politica e la carta turistica realizzato con Google Moduli e, infine, rispondere alle domande sul diario del cartografo.



Figura 20 – Osservazione elenco attrazioni turistiche



Figura 21 - Attività ludica "Geolocalizziamo le attrazioni"



Figura 22, 23 - Attività ludica "Battaglia dei simboli topologici"

Itinerari di viaggio fra passato e presente in giro per l'Italia

Caccia agli indizi con la 3aB. La prima parte dell'incontro si è svolta in aula ed ha previsto la lettura dell'e-mail dell'agenzia di viaggi inviata alle due classi (vedi Figura 24). Con questa e-mail l'agenzia chiedeva espressamente ai bambini di realizzare una rivista di viaggi che invogliasse le famiglie a riprendere a viaggiare in Italia scoprendo attraverso le attrazioni anche il passato, oltre che il presente. Dopodiché, la classe quinta è stata accompagnata in giardino per incontrare la 3aB accompagnata da Giulia, la mia collega di tirocinio. Una volta fatte le dovute presentazioni, io e Giulia abbiamo spiegato che avevamo organizzato una caccia agli indizi in giardino, utile alla realizzazione della rivista. La classe terza ha cercato le informazioni relative ai musei trovati, mentre la quinta le informazioni per realizzare gli itinerari di viaggio all'interno delle varie regioni (9 province e 27 attrazioni, tre per regione). La 5aA è stata suddivisa in coppie per agevolare la ricerca degli indizi. Trovati tutti gli indizi, ovvero dei bigliettini nascosti, le classi si sono salutate e siamo tornati in classe per osservare attentamente il contenuto dei biglietti e alcuni esempi di rivista cartacea gentilmente offerte dall'agenzia (vedi Figura 25). Purtroppo, l'attività in giardino non è stata documentata mediante foto.

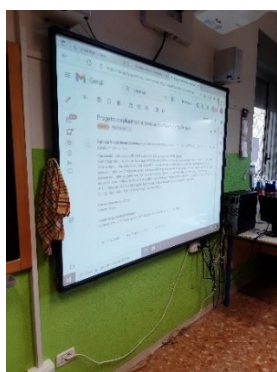


Figura 24 – Lettura e-mail inviata dall'agenzia di viaggi

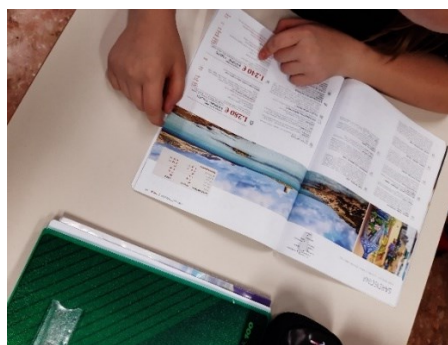


Figura 25 – Osservazione riviste turistiche cartacee

La nostra rivista 1. Per agevolare la realizzazione della rivista ho condiviso alla LIM delle linee guida utili a dare ordine alle informazioni (descrizione dell'attrazione, costo del biglietto d'ingresso, mezzi di trasporto). In seguito, ho suddiviso la classe in coppie di lavoro, distribuito i biglietti della caccia agli indizi e spiegato il funzionamento di Story Jumper, programma che i bambini avrebbero usato per creare la rivista digitale. Una volta date tutte le informazioni ci siamo trasferiti in aula informatica e ad ogni coppia ho

assegnato una postazione computer (vedi Figura 26). Poiché il programma permetteva di eseguire l'accesso contemporaneamente su più dispositivi, è stato possibile lavorare su un solo progetto in comune con la classe terza. Ogni coppia ha individuato le proprie strategie per organizzare al meglio il lavoro. Per esempio, in molti hanno deciso di utilizzare un documento word per raccogliere tutte le informazioni trovate in rete e selezionarle in maniera più agevole prima di inserirle in Story Jumper. Per concludere, una volta fatto ritorno nell'aula principale, abbiamo cercato in internet tre immagini che rappresentassero al meglio il contenuto della rivista. Poi, queste tre immagini sono state inviate alla terza, la quale ha avuto il compito di selezionarne una da utilizzare come copertina.



Figura 26 – Realizzazione della rivista digitale con Story Jumper

La nostra rivista 2. Portare l'intera classe in aula informatica non è stata una decisione ottimale. Molti non sapevano usare adeguatamente il computer, perciò, non è stato semplice seguirli tutti insieme. Per tale motivo ho pensato di scaglionare gli ingressi nell'aula di informatica raggruppando le coppie in tre piccoli gruppi (vedi Figura 27). In questo modo mi è stato possibile seguire e supportare tutte le coppie in ogni gruppetto in maniera puntuale e precisa e allo stesso tempo permettere all'insegnante di geografia di proseguire il proprio lavoro con i bambini rimasti nell'aula principale. Dunque, ogni coppia ha concluso la propria sezione della rivista inserendo tutte le informazioni richieste e alcune foto rappresentative delle attrazioni e curandone l'aspetto estetico. Alla fine dell'incontro ho generato un link che permettesse l'accesso diretto alla rivista digitale

completata e l'ho condiviso su Google Classroom⁴. Insieme ad esso, io e Giulia, la collega che ha seguito la classe terza, abbiamo inserito un messaggio rivolto alle famiglie di entrambe le classi che invitava a prendere visione della rivista e a compilare il questionario di gradimento online realizzato con Google Moduli⁵.

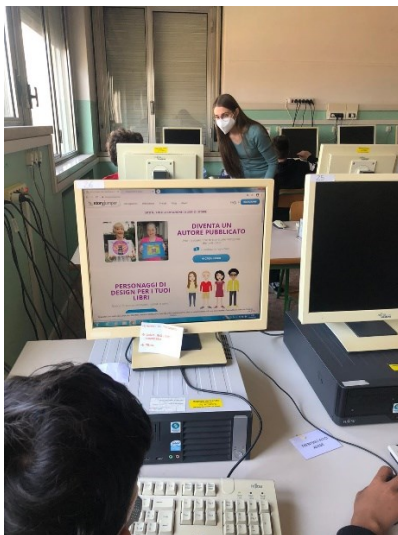


Figura 27 – Realizzazione rivista digitale con Story Jumper

Rifletto e mi autovaluto. In primo luogo, ho mostrato alla classe i prodotti realizzati nel corso della prima parte del percorso, ovvero la carta fisica e la carta politico-turistica dell'Italia (vedi Figura 28 e Figura 29). Questo ha permesso di ripercorrere le prime tappe del progetto in vista dell'autovalutazione finale. In secondo luogo, ho condiviso sulla LIM la rivista digitale realizzata dalle due classi. Con calma ho sfogliato le pagine e ho lasciato che ogni bambino esprimesse la propria opinione sul prodotto. All'unanimità tutti hanno manifestato soddisfazione per la creazione. Successivamente, abbiamo analizzato i dati del questionario di gradimento compilato dalle famiglie mediante grafici a barre e aerogrammi, generati automaticamente dalla piattaforma. Ogni risposta, anche quelle più giudicanti, sono state accettate come stimolo alla riflessione sul proprio operato. In seguito, ho mostrato alla classe la scheda di autovalutazione del percorso di apprendimento insieme a quella di valutazione del mio io-insegnante proiettandole sulla LIM (Allegato 2 e Allegato 3). Dunque, ho distribuito le copie cartacee ad ogni bambino.

⁴ Link rivista turistica digitale: <https://www.storyjumper.com/book/read/96289336/62384dcf26c44>

⁵ Link questionario di gradimento per le famiglie: <https://forms.gle/rPEE24TpLwS5DKMe7>

In fase di compilazione li ho accompagnati nella lettura e nella comprensione dei quesiti e nella riflessione sull'esperienza fatta.



Figura 28 – Italia fisica



Figura 29– La carta politica e turistica dell'Italia

2.5 Cosa si porta a casa la 5aA? La valutazione

Per rispondere a questa domanda mi sono avvalsa del principio di triangolazione. Tale principio consente di attivare e mettere a confronto più livelli di osservazione per ricostruire in maniera articolata e pluriprospectiva un dato oggetto di analisi all'interno di una realtà complessa, come quella in cui si è inserito il mio progetto di tirocinio (Castoldi, 2016, p.80). Secondo Pellerey, il principio di triangolazione prevede il coinvolgimento di tre prospettive di osservazione: la dimensione oggettiva, la quale implica un'istanza empirica richiamando “le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e [...] alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede”; la dimensione soggettiva, che contempla un'istanza autovalutativa richiamando “i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento”; e la dimensione intersoggettiva, che sottende un'istanza sociale richiamando “il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al

compito richiesto” (Castoldi, 2016, pp. 81-82). In questo caso l’oggetto preso in esame è stato la competenza in ambito geografico che il progetto ha permesso di sviluppare.

Tale competenza è stata sì osservata da prospettive diverse, ma anche in momenti diversi. Dunque, è stata realizzata una valutazione iniziale, una valutazione in itinere e una valutazione finale.

Alla luce di queste premesse di seguito delinea in maniera approfondita gli strumenti principali che ho utilizzato per cogliere lo sviluppo della competenza nei tre momenti del percorso sotto le tre diverse luci.

La valutazione iniziale

La valutazione iniziale o ex ante mi ha permesso di raccogliere informazioni sulle esigenze e le difficoltà di ogni bambino in modo da realizzare un intervento personalizzato, adeguato ai livelli di apprendimento e ai bisogni formativi di ogni alunno. Si è trattata quindi di una valutazione con funzione diagnostica-orientativa perché ha consentito di conoscere e comprendere i vari alunni e, in seguito, individuare in maniera specifica obiettivi formativi e traguardi di competenza (Galliani, 2015, p. 73). La raccolta di informazioni è stata realizzata mediante l’utilizzo di griglie osservative, in particolare quelle relative all’osservazione del gruppo-classe e dei comportamenti sociali, emotivi e di analisi del discorso, ma anche grazie alla raccolta di resoconti verbali forniti dall’insegnante di geografia e l’insegnante di sostegno e delle percezioni del gruppo-classe. Il tutto poi è stato condensato e organizzato all’interno di diari di bordo.

Come si può intuire in questa fase la dimensione intersoggettiva ha giocato un ruolo centrale, in quanto sono stati coinvolti gli insegnanti e gli alunni.

La valutazione in itinere e intermedia

La valutazione in itinere è stata attuata durante l’intervento didattico e mi ha permesso di confermare le linee di lavoro adottate e monitorare l’apprendimento dei bambini. Lo strumento principale di questa valutazione è stato il diario del cartografo, utilizzato nel corso del primo compito autentico sulla cartografia. Esso ha consentito di

indagare la dimensione soggettiva attraverso domande aperte, le quali hanno stimolato la riflessione sull'esperienza realizzata con il laboratorio di cartografia attivando così processi di tipo metacognitivo. Di seguito si può osservare un esempio di diario del cartografo compilato (vedi Figura 30, 31, 32, 33).



Figura 30 – Copertina personalizzata diario del cartografo

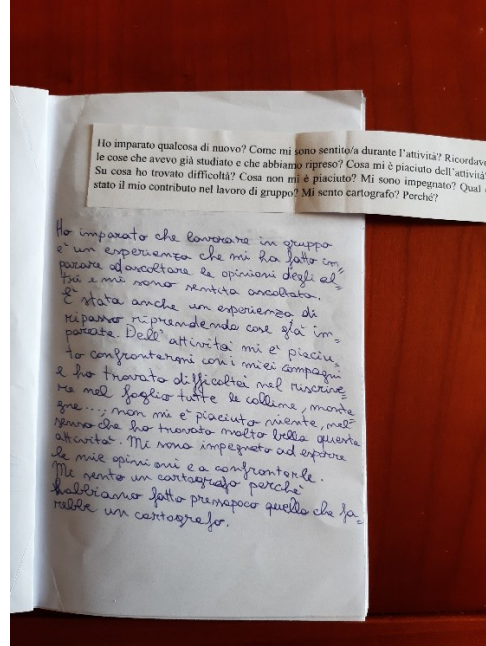


Figura 31 – Risposte alle domande sulle attività sulla carta fisica

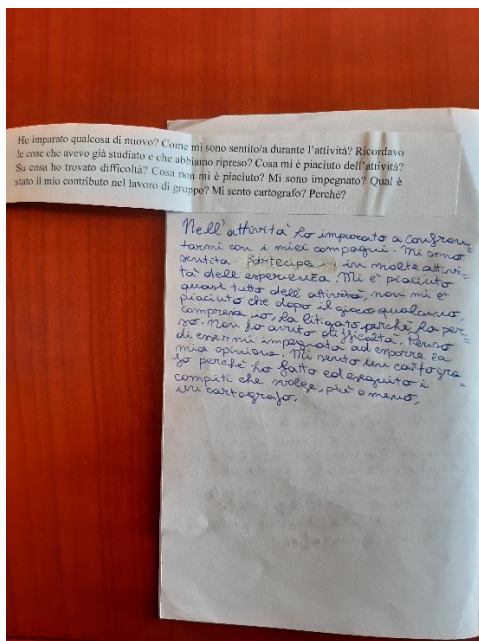


Figura 32 – Risposte alle domande sulle attività sulla carta politica

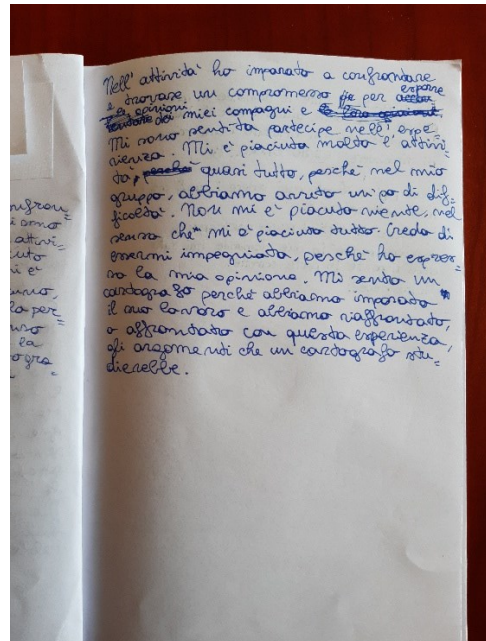


Figura 33 – Risposte alle domande sulle attività sulla carta turistica

Come si può notare ho dato ai bambini la possibilità di personalizzare il proprio diario.

Invece, la valutazione intermedia è stata attuata in momenti stabiliti del percorso per riorientare l'azione sulla base di una valutazione approfondita dello stato del progetto. Nello specifico, ha compreso la somministrazione dei due quiz creati con Google Moduli sulla carta fisica, la carta politica e la carta turistica a conclusione della trattazione dei diversi temi e delle attività previste nella prima parte del percorso. I quiz sono stati essenzialmente delle prove oggettive con stimoli chiusi e risposte chiuse. In modo particolare, presentavano corrispondenze e item a scelta multipla.

Dall'analisi dei dati è emerso che il primo quiz sulla carta fisica è stato svolto da 17 bambini su 17. Purtroppo, non mi è stato possibile comprendere esattamente di chi fossero le risposte date, poiché ho realizzato il quiz omettendo inavvertitamente la possibilità di inserire il nominativo di chi lo compilava. Quando me ne sono accorta, ho modificato il modulo, ma molti bambini lo avevano già svolto. Ad ogni modo, le statistiche relative ai punti mostrano che in media sono stati totalizzati 14,76 punti su 18 (vedi Grafico 1). Questo risultato è molto positivo per quanto mi riguarda, perché indica che le attività svolte in gruppo, affiancate allo studio individuale, sono state funzionali all'apprendimento.

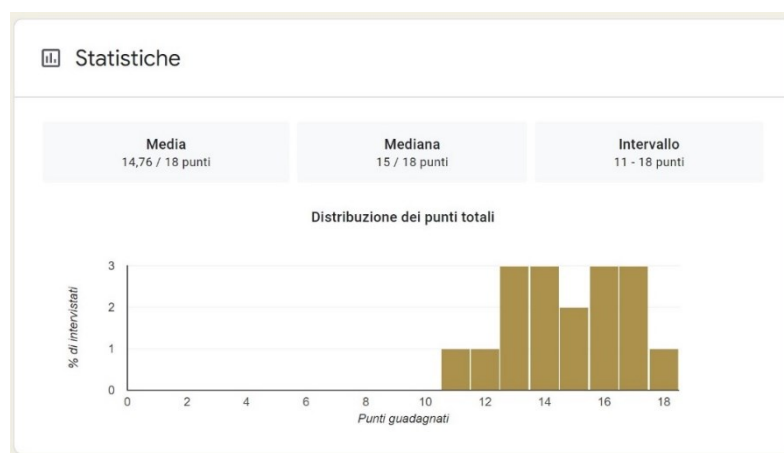


Grafico 1 - Statistiche punti totalizzati nel quiz sulla carta fisica

Per quanto concerne il secondo quiz sulla carta politica e la carta turistica, è stato svolto solamente da 12 bambini su 17. Non saprei dare una spiegazione oggettiva del perché 5 bambini non lo abbiano svolto, ma parlando per ipotesi probabilmente non ho illustrato sufficientemente bene i compiti per casa, oppure gli alunni erano assenti, o

l'argomento non li ha stimolati oppure ancora non hanno aperto l'avviso in Google Classroom, anche per la scarsa presenza delle famiglie di alcuni. Le statistiche relative ai punti mostrano che in media sono stati totalizzati 2,42 punti su 5 (vedi Grafico 2). Non è un dato molto positivo, ma a mio avviso vi è una spiegazione plausibile che permette di interpretarlo. In fase di realizzazione del quiz ho inserito più opzioni di risposta corrette all'interno di vari quesiti e assegnato un punto a quesito. Tuttavia, al momento della compilazione i bambini hanno selezionato solo alcune risposte corrette oppure le hanno selezionate tutte insieme ad altre non corrette. In questi casi Google Moduli, essendo preimpostato, ha contrassegnato le risposte date come sbagliate non assegnando i punti.



Grafico 2 - Statistiche punti totalizzati nel quiz sulla carta politica e sulla carta turistica

Per restituire ai bambini un *feedback* in relazione ai diari del cartografo e ai quiz mi sono servita degli stessi diari del cartografo. Dopo aver letto attentamente le risposte date alle domande e le riflessioni mosse dalle attività sulle carte, ho assegnato i punti cartografo totalizzati con i quiz utilizzando un timbro con dell'inchiostro e lasciato un commento generale (vedi Figura 34).

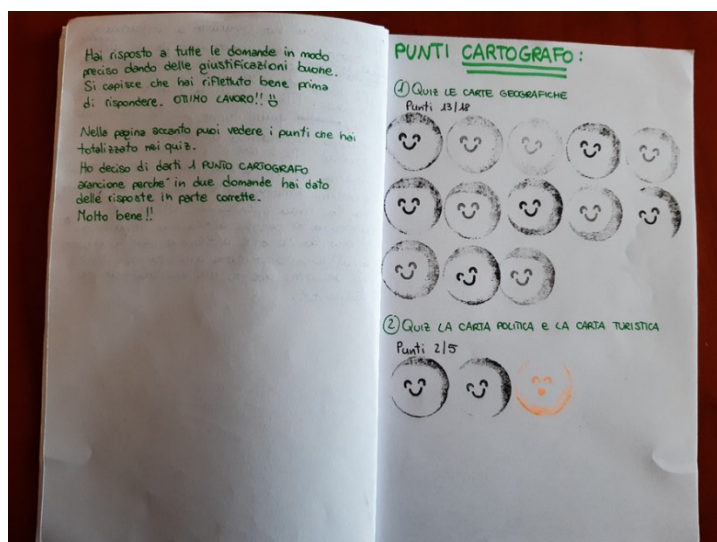


Figura 34 – Commento valutativo e prospetto punti cartografo totalizzati

Si può quindi dedurre che gli strumenti utilizzati hanno consentito di cogliere le tre dimensioni della prospettiva trifocale, poiché hanno preso in esame le evidenze osservabili, i significati personali che i vari soggetti hanno attribuito alla propria esperienza di apprendimento e il sistema di attese del contesto sociale.

Considerando tutti gli aspetti delineati sopra, le funzioni preminenti svolte dalla valutazione in itinere e intermedia sono state: formativa, in quanto è diventata strumento per la formazione degli allievi; proattiva, poiché ha promosso e sollecitato le potenzialità, le risorse, le energie e le motivazioni degli allievi; e infine regolativa, perché ha permesso di mettere in discussione me stessa ragionando sull'adeguatezza effettiva delle attività proposte (Galliani, 2015, pp. 75-76).

La valutazione finale:

La valutazione finale o ex post è stata attuata a conclusione dell'intervento didattico per conoscerne la realizzazione, i risultati e gli impatti ottenuti. Per realizzarla ho progettato insieme alla collega Giulia un compito autentico in collaborazione con l'agenzia di viaggi "Buena esperanza" di Chirignago. I compiti autentici sono una "modalità di verifica che si prefiggono di non limitare l'attenzione alle conoscenze o abilità raggiunte, ma di esplorare la padronanza del soggetto all'interno di un determinato dominio di competenza" (Castoldi, 2016, p. 127). Il compito autentico in questione

prevedeva la creazione di un prodotto comune finale, ovvero la rivisita di viaggi digitale per famiglie, mediante l'utilizzo di Story Jumper, programma che permette la realizzazione di *e-book* in modo gratuito. Tale rivista aveva lo scopo di promuovere e sollecitare il desiderio di tornare a viaggiare per scoprire la nostra Italia.

Dunque, dopo averla conclusa è stata condivisa direttamente con i destinatari, le famiglie, a cui è stato affiancato il questionario di gradimento del prodotto realizzato con Google Moduli. Quest'ultimo è stato compilato complessivamente da 20 famiglie della classe terza e della classe quinta. Considerando il numero totale di alunni (35), il riscontro ricevuto è stato molto positivo per entrambe le classi perché ha permesso di comprendere realmente l'efficacia del prodotto.

Dall'analisi dei dati è emerso che la rivista è stata molto apprezzata. Di seguito si possono osservare due grafici con i dati relativi alle risposte date a due item che esemplificano l'apprezzamento ottenuto e il raggiungimento dello scopo (vedi Grafico 3, Grafico 4).

Nel complesso, in una scala da 1 a 5, quanto è stata di suo gradimento la rivista?

20 risposte

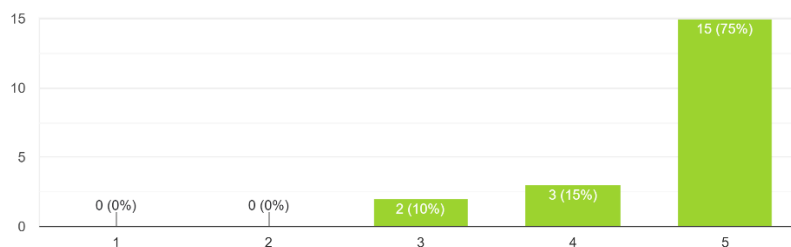


Grafico 3 – Dati sulla percezione di gradimento della rivista

L'obiettivo della rivista, cioè quello di invogliare e incoraggiare a viaggiare, quanto è stato raggiunto in una scala da 1 a 5?

20 risposte

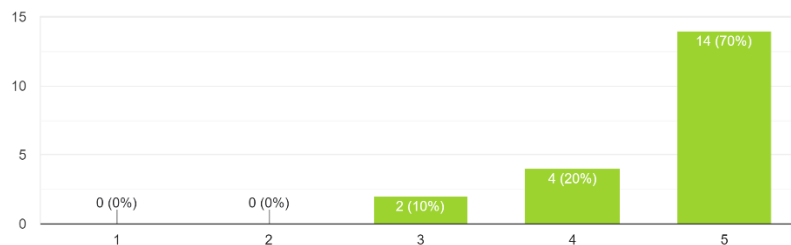


Grafico 4 – Dati sulla percezione del raggiungimento dello scopo della rivista

Per realizzare la valutazione finale mi sono servita anche della scheda di autovalutazione dell'intero percorso di apprendimento. Si è trattato di una prova strutturata con item a scelta multipla e a risposta aperta. Tale strumento mi ha permesso di comprendere come i bambini si sono percepiti nei vari momenti e nell'uso dei vari materiali proposti. Per raccogliere e analizzare i dati delle domande a risposta multipla mi sono avvalsa di un foglio Excel e di grafici a barre, alcuni dei quali ho deciso di riportarli qui sotto (vedi Grafico 5, Grafico 6, Grafico 7).

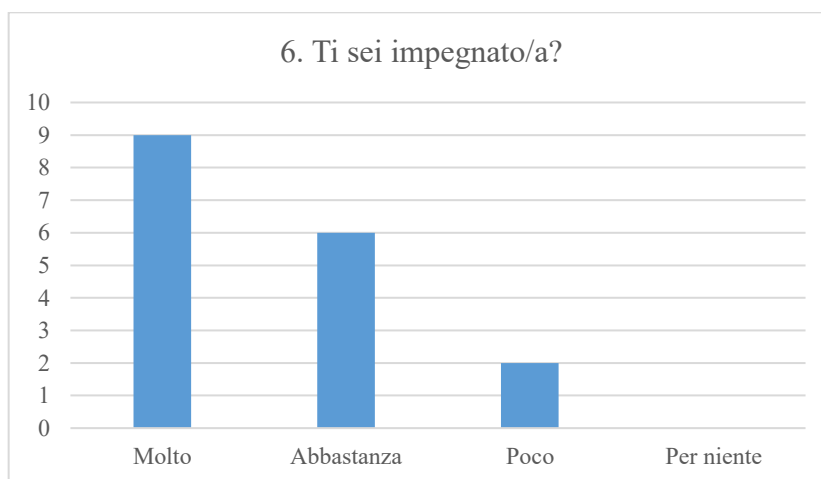


Grafico 5 – Dati relativi al grado di impegno percepito dai bambini nel laboratorio di cartografia

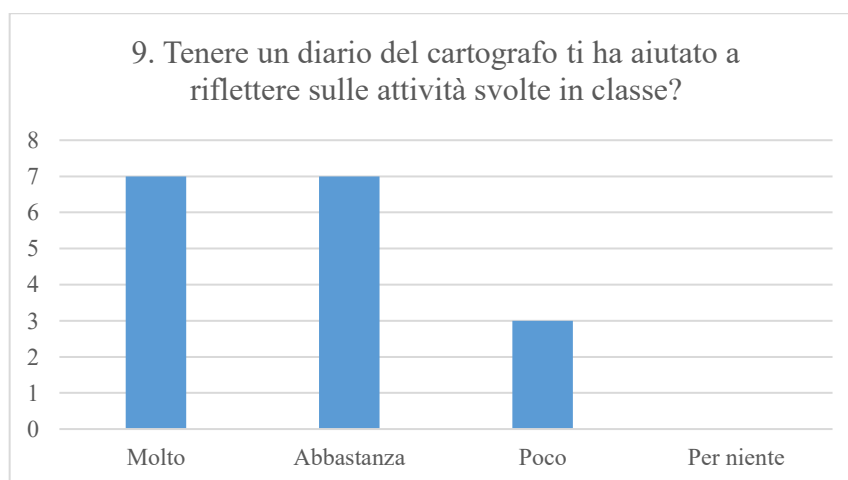


Grafico 6 – Dati relativi al grado di utilità del diario del cartografo percepito dai bambini

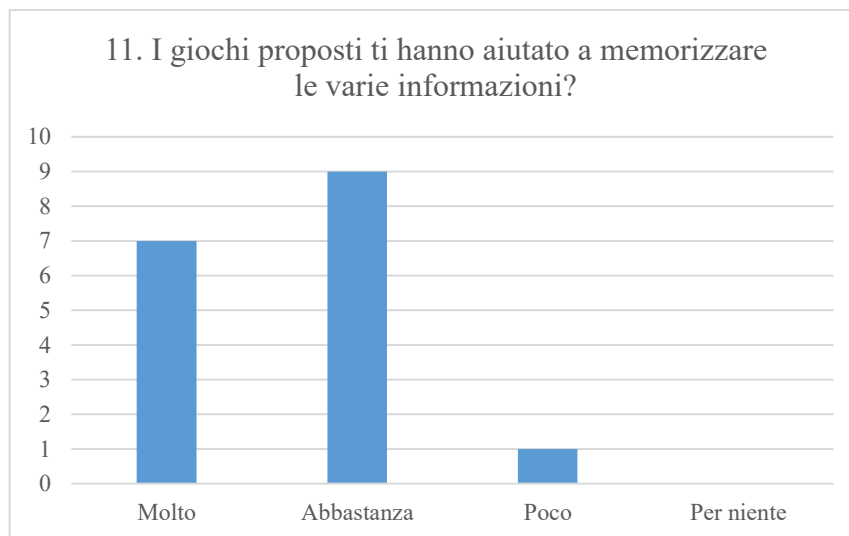


Grafico 7 – Dati relativi al grado di utilità dei giochi proposti nel laboratorio di cartografia

Questi grafici fanno riferimento agli item a scelta multipla numero 6, 9 e 11 (Allegato 2). In modo particolare i dati relativi al Grafico 7 mi hanno permesso di cogliere l'efficacia della scelta metodologica di proporre delle attività ludiche associate all'ambito geografico. Per quanto riguarda le risposte alle domande aperte, in allegato se ne possono osservare alcune a mio avviso significative (Allegato 3 e 4). Per evitare che i bambini rispondessero con remore, ho detto loro che le schede sarebbero state anonime. Questo credo li abbia aiutati ad esprimere sinceramente il loro pensiero. Inoltre, ritengo che l'averli seguiti passo dopo passo nella compilazione li abbia ulteriormente aiutati a percepire l'importanza del momento.

Gli strumenti e le attività proposte a conclusione del percorso didattico hanno assolto principalmente la funzione sommativa-certificativa, in quanto hanno offerto un riscontro rispetto al raggiungimento degli obiettivi attesi permettendo l'elaborazione di un giudizio finale (Galliani, 2015, p.78).

Anche in quest'ultima fase è stato possibile realizzare una valutazione in ottica trifocale. Infatti, l'attuazione di un compito autentico e la realizzazione di un prodotto permettono di appellarsi alla dimensione oggettiva considerando le evidenze osservabili che attestino la padronanza del soggetto in rapporto alla competenza attesa (Castoldi, 2016, p.127). La somministrazione di un questionario viene associata alla dimensione intersoggettiva, poiché può fare riferimento a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo, in

questo caso le famiglie (p. 85). Per finire, la compilazione di schede di autovalutazione permette all'individuo di attribuire senso al compito operativo e riflettere sulla percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero attivati (p.82).

Rubrica di valutazione

Anche se rientrerebbe nella valutazione finale, ho deciso di dedicare uno spazio a parte alla rubrica di valutazione per sottolinearne la rilevanza.

Innanzitutto, ritengo opportuno precisare cos'è una rubrica di valutazione. Secondo McTighe e Ferrara è uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito (Castoldi, 2016, p. 94).

Nel caso dello strumento da me realizzato, si tratta essenzialmente di una rubrica di valutazione analitica articolata in tre diverse dimensioni riconducibili ai tre aspetti focali del percorso didattico: la realizzazione e il gioco con le carte geografiche, il lavoro di gruppo e la costruzione di un prodotto digitale (Allegato 6). A mio parere, la dimensione da esso colta e relativa alla prospettiva trifocale è quella intersoggettiva, in quanto è stata compilata dalla sottoscritta, dunque da un soggetto rientrante del percorso formativo degli alunni.

Rispetto alla versione iniziale dello strumento, quella finale risulta più semplice. Le modifiche apportate l'hanno reso più concreto e adatto a ciò che realmente sono riuscita a fare insieme alla classe. In modo particolare, ho modificato la terza dimensione relativa alla realizzazione del prodotto digitale. infatti, la rivista è stata creata in coppia e non in gruppo. Inoltre, la fase di progettazione del prodotto digitale è stata ridimensionata per questione di tempo. Dunque, ho optato per fornire direttamente delle linee guida con gli elementi principali che la rivista digitale avrebbe dovuto presentare, senza lasciare ai bambini la possibilità di seguire personalmente anche questo aspetto. Per questo motivo non è presente un criterio specifico per la progettazione.

Allo scopo di analizzare in maniera specifica le prestazioni di ogni alunno ho realizzato tante copie della rubrica quanti sono i bambini. Ogni rubrica è stata compilata

colorando i riquadri dei livelli di apprendimento, corrispondenti ai vari criteri, che secondo me rappresentavano al meglio il percorso fatto da ognuno di loro. Per fare questo è stato utile tenere vicino tutti gli strumenti di verifica utilizzati, i dati raccolti e gli appunti presi osservando le attività. Una volta compreso il livello di apprendimento di ognuno ho trascritto i dati in un foglio Excel e realizzato un aerogramma che li riassume. Come si può notare dal Grafico 8 la maggior parte dei bambini (10 su 17) si colloca all'interno del livello avanzato, mentre i restanti 7 rientrano nei livelli intermedio (4) e base (3). Nessun bambino si ha presentato un livello di tipo iniziale. Per tale motivo nel grafico non è presente il settore corrispondente (vedi Grafico 8).

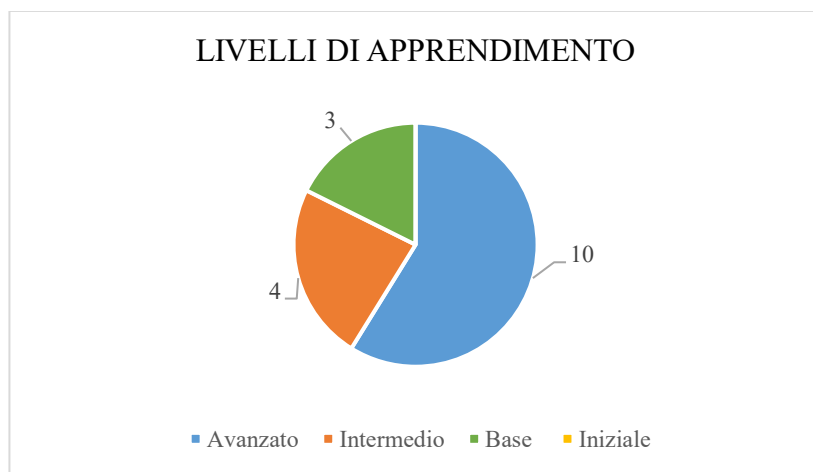


Grafico 8 - Aerogramma risultati rubrica di valutazione

Osservando questi dati posso affermare che gli obiettivi perseguiti dall'intervento didattico sono stati complessivamente raggiunti dal gruppo-classe. Dunque, la classe 5aA può inserire nel proprio bagaglio esperienziale e conoscitivo: la capacità di analizzare le caratteristiche del territorio, in particolare quello italiano, interpretando carte fisiche, politiche e turistiche e grafici; la capacità di localizzare correttamente sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche e amministrative e le varie attrazioni turistiche e culturali; una conoscenza più dettagliata dei termini e dei concetti relativi all'ambito cartografico e geografico in generale; e per finire la costruzione di un prodotto digitale che ha permesso di mettere in campo tutto ciò che è stato appreso nel corso dell'intervento didattico proposto.

I benefici del viaggio sugli altri soggetti

Il progetto ha avuto dei risvolti positivi non solo per la 5aA, ma anche per Caterina, l'insegnante di geografia che mi ha seguito in tutto il percorso, per la 3aB, per Giulia, la mia collega, per le famiglie e per l'agenzia di viaggi di Chirignago e per me stessa. Andiamo con ordine.

Caterina ha sicuramente assimilato un modo più attivo per insegnare la geografia, a partire dall'utilizzo di metodologie cooperative e ludiche. Inoltre, ha iniziato a prendere in considerazione la possibilità di coinvolgere i bambini nel processo valutativo rendendoli protagonisti. Dunque, assumere la prospettiva dell'*Assessment for Learning*, un approccio che vede la valutazione come “un momento essenziale dell'esperienza educativa, caratterizzata da situazioni in cui gli allievi siano messi in grado di analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti e possano partecipare alle decisioni relative ai propri obiettivi di apprendimento e diventare consapevoli dei propri progressi” (Grion, Restiglian, 2020, p. 21).

Per la 3aB, o meglio per entrambe le classi è stata una fantastica occasione per lavorare in maniera cooperativa con altri bambini di età diversa e vivere la scuola come comunità di vita. Tutti gli alunni coinvolti si sono dimostrati entusiasti dell'esperienza condivisa rendendola così ancora più significativa.

Per me e per Giulia è stata una grande sfida che ci ha permesso di crescere dal punto di vista professionale e di lavorare in team sperando nel concreto il co-progettare e il coordinarsi fra colleghe.

Per quanto riguarda le famiglie, il progetto ha permesso di coinvolgerle in maniera positiva e autentica nel percorso formativo dei bambini (cosa che non sempre avviene) e di riscoprire il nostro Paese propri grazie al prodotto dei propri figli. Infatti, molti bambini mi hanno confermato che in molti genitori è nato il desiderio di seguire alcuni itinerari proposti nella rivista digitale.

Infine, il progetto ha dato sicuramente visibilità all'ente esterno, ovvero l'agenzia di viaggi “Buena Esperanza”. Inoltre, a conclusione del percorso io e Giulia ci siamo prodigate per condividere la rivista digitale anche con la stessa responsabile dell'agenzia, la quale ha espresso i suoi complimenti per il lavoro svolto e ringraziato per averla messa in luce agli occhi delle famiglie.

3. Un viaggio durato 4 anni

Come si può notare fa ritorno la metafora del viaggio come avventura che porta ad un cambiamento, alla crescita personale e alla scoperta di qualcosa, nel mio caso di me stessa come insegnante competente. Nelle prossime pagine seguirà una riflessione articolata in ottica professionalizzante sull'esperienza di tirocinio di quest'anno e sullo sviluppo complessivo come insegnante a conclusione del percorso universitario.

3.1 La mia esperienza di viaggio nel tirocinio del quinto anno

Quest'ultimo anno è stato un viaggio nel viaggio che mi ha arricchito profondamente proprio grazie al tirocinio articolato nella modalità diretta, a contatto con il mondo della scuola, e in quella indiretta, circondata e supportata dalle tutor e dagli altri tirocinanti.

Il tirocinio diretto

Grazie al tirocinio diretto e alle varie evidenze raccolte ho realizzato quanto sono cresciuta professionalmente come insegnante e quanto ancora posso lavorare per migliorare progressivamente. Fra tutte le evidenze di sviluppo raccolte ve ne sono due in particolare che ho deciso di riportare di seguito.

La prima mi è stata riportata dall'insegnante di sostegno della 5aA. Secondo l'insegnante le attività ludiche da me proposte e che prevedevano l'uso di flashcard hanno perfettamente assecondato gli stili di apprendimento degli alunni, in particolare quello di S., il bambino sordo che utilizza l'impianto cocleare, il quale presenta uno stile basato sulla memoria visiva. Infatti, ha partecipato ai giochi in maniera positiva riscontrando parecchio successo. Questa è una riprova del fatto che sono riuscita a progettare un percorso didattico davvero inclusivo e adatto alle capacità dei bambini, cosa che non è del tutto avvenuta l'anno scorso con la proposta di alcune letture non facilmente accessibili e comprensibili da tutti.

La seconda evidenza è stata raccolta nella fase di valutazione finale con la somministrazione della scheda sulla valutazione del mio stile di insegnamento da parte

degli alunni. Nello specifico mi sono state particolarmente utili le risposte dei bambini alla domanda “Hai dei consigli da dare a maestra Sara?”. Di seguito riporto un piccolo passo della riflessione scaturita proprio dall’analisi delle risposte ricevute e inserita all’interno del diario di bordo sulla valutazione:

“[...] per alcuni bambini sono risultata morbida anche nelle situazioni in cui avrei dovuto farmi valere di più. Tuttavia, non credo sia semplicemente una questione di carattere. Il fatto che gli incontri siano stati sempre supervisionati da ben due figure spesso mi ha portata a ad avere scrupolo nel gestire anche le situazioni più critiche per timore di scavalcare le insegnanti presenti. Nelle poche occasioni in cui mi sono ritrovata in aula da sola, per esempio durante il lavoro in coppie in aula computer, mi sono sentita libera di gestire il tutto in autonomia. Questo mi ha permesso di essere rispettata dai bambini e di realizzare l’attività con successo. Perciò, mi trovo d’accordo con i bambini: posso ancora migliorare, ma senza stravolgere quello che sono ed esagerare. Inoltre, osservandomi attentamente so che a questo punto del mio percorso sono molto maturata rispetto a qualche anno fa e lo dimostra il fatto che non ho più così tanta paura di ritrovarmi da sola davanti ad una classe e di gestire tutti gli aspetti che ne conseguono.”

Sempre rispetto a questa seconda evidenza, tengo a lasciare in allegato alcuni pensieri dei bambini indirizzati a me (Allegato 7, Allegato 8, Allegato 9). I *feedback* ricevuti mi hanno permesso di valutare l’efficacia del mio intervento (Selleri, 2013). Leggendoli mi sono davvero commossa. Infatti, traspare l’affetto che i bambini hanno sviluppato nei miei confronti. Inoltre, sento di aver davvero lasciato un segno in ognuno di loro, specialmente in coloro che hanno manifestato delle particolari difficoltà. A prescindere dai risultati ottenuti con la valutazione, questo è ciò che mi rende fiera e soddisfatta dell’esperienza e di me stessa come insegnante. Dopotutto, il focus di questo fantastico lavoro è proprio i bambini e il loro sviluppo come persone.

Per finire, volevo spendere qualche parola per Caterina, l’insegnante che poi realmente mi ha seguita passo dopo passo nel percorso di quest’anno. Lei è stata davvero professionale e stimolante. Ha sempre cercato di lasciarmi un buon margine di libertà e autonomia decisionale, pur avendo l’ultima parola in ogni fase dell’esperienza. Questo suo modo di porsi mi ha dato la possibilità di sbagliare e apprendere dai miei errori, senza farmi mai sentire in difetto o a disagio. Ogni sua osservazione è sempre risultata precisa e appropriata. Da lei ho appreso tanto e viceversa lei stessa ha appreso molto da me. Il merito della buona riuscita del progetto è sicuramente anche suo.

Il tirocinio indiretto

Il tirocinio indiretto, invece, ha rappresentato come sempre un validissimo supporto, nonostante la mia ostinazione per il cercare di gestire ogni cosa in autonomia.

I due gruppi di colleghi, quello più ampio relativo alla provincia di Venezia e quello più ristretto composto dalle tirocinanti con cui ho condiviso l'esperienza di tirocinio diretto nell'I.C. Colombo, sono stati un vero e proprio punto di riferimento e un valido sostegno, specialmente nei momenti di difficoltà. Con tutti loro ho condiviso tante emozioni e tante riflessioni in modo continuo sugli aspetti più disparati dell'insegnamento, ma anche della vita universitaria e privata in generale. Senza dubbio hanno avuto un ruolo chiave nella mia formazione come insegnante e sono stati sicuramente una fonte d'ispirazione. Fra di noi si è instaurato non solo un rapporto di tipo professionale, ma anche di amicizia che spero di poter mantenere anche in futuro.

La tutor organizzatrice Alessandra Cavallo e la tutor coordinatrice Stefania Masiero sono state le due altre figure centrali del tirocinio indiretto. Durante il percorso ci hanno proposto diverse attività di gruppo fra pari per stimolare idee e riflessioni utili ai progetti di ciascuno e alla stesura del portfolio, strumento che ci ha permesso di documentare l'intera esperienza di tirocinio diretto raccogliendo tutte le evidenze della nostra competenza. Così facendo hanno reso ogni incontro davvero utile e formativo anche in prospettiva futura. Fra le tante attività mi viene in mente il brainstorming realizzato attorno alla parola "sistemico" oppure la simulazione della presentazione dei progetti alle insegnanti e alle famiglie in un ipotetico consiglio di classe. Inoltre, hanno fornito tantissimi spunti di riflessione condividendo con noi testi, immagini, video, presentazioni e raccontando aneddoti relativi alla propria esperienza professionale. Dunque, anche loro come gli altri tirocinanti sono stati importanti per la mia crescita a livello professionale.

3.2 Sono la stessa Sara della partenza? Il mio io-insegnante a conclusione del percorso universitario

Inizio questa riflessione soffermandomi su quelle fatte in passato. Ammetto che rileggere i miei pensieri per la realizzazione del portfolio è stato emozionante. Ho

ripercorso le varie tappe di questo lungo viaggio che mi ha portato ad essere quella che sono oggi, senza risparmiare qualche lacrima. Rilegendomi e pesando a quest'anno mi rendo conto di essere tanto diversa, ma allo stesso tempo tanto uguale alla Sara del passato.

Certe paure me le porto ancora appresso, ma ora ne sono più consapevole. Per esempio, la paura di non essere abbastanza, la paura di fallire che a volte mi frena e mi porta al procrastinare, tutto perché sono io stessa il giudice più severo di ciò che faccio. Me ne sono accorta proprio durante il corso di quest'anno, forse perché è stato davvero molto ricco di richieste, di impegni, di aspettative. Il motivo di questa rivelazione per me sta nel fatto che sono maturata e lo si percepisce proprio da quei paragrafi messi a conclusione di ogni relazione finale. Dal secondo al quinto anno sento di essermi aperta con me stessa in maniera progressiva, scavando in profondità nelle mie sensazioni e nelle mie emozioni. Questo si nota in modo particolare mettendo a confronto la riflessione del secondo anno con quella del quarto, una quasi distaccata e abbastanza breve e concisa e l'altra molto più prolissa e ricca dal punto di vista emotivo.

Il cambiamento è stato scaturito da eventi legati alla mia sfera personale e dalla conseguente decisione di avere un supporto psicologico. Tale cambiamento ritengo che poi abbia invaso ogni ambito della mia vita, compreso quello professionale. Sono fermamente convinta che sia impensabile slegare totalmente le varie dimensioni del proprio essere proprio perché appartengono tutte alla stessa matrice e ognuna di esse necessariamente va ad influire sulle altre. Per tale motivo ho deciso di iniziare col raccontare di me come persona e non come insegnante. Oggi, pur non avendo un'autostima di ferro, ho raggiunto una consapevolezza di me stessa mai avuta prima, sia per quanto riguarda i miei pregi che per quanto concerne i difetti, e un modo di vedere le cose sicuramente diverso. Non posso affermare di essere a tutti gli effetti ottimista, ma rispetto a qualche anno fa, prima di concentrarmi sugli aspetti negativi di una data situazione, cerco sempre di trovare il lato positivo, in modo da evitare l'autosabotaggio continuo. Sicuramente l'aspetto su cui ho ancora molto da lavorare e di cui ho fatto riferimento sopra è proprio il mio procrastinare, però sento di aver fatto un passo in avanti riconoscendo questo problema che viene a galla specialmente nei periodi di forte stress.

Proprio tale problema è emerso in modo particolare dall'esperienza di tirocinio di quest'anno. Mi aggrancio così alla dimensione del mio io-insegnante. Ma partiamo dal

principio. All'inizio dell'anno accademico mi sentivo come una lattina di coca-cola agitata. Sentivo un fermento molto positivo e davvero molto generativo, tant'è che ho avuto la grande idea di proporre alle mie fedeli colleghe del tirocinio diretto di realizzare un percorso insieme. Dopo varie peripezie solo io e Giulia D'Apollonia siamo riuscite a ideare un progetto comune. Ero davvero molto euforica e piena di aspettative. Tuttavia, quando è arrivato il momento di condurre l'intervento il mio entusiasmo si è un po' affievolito. Per quale motivo? Beh, perché avevo paura di fare un grande disastro e proprio questa paura mi ha portato in alcune occasioni a mollare un po' la presa e rallentare. Avevo avuto mille mila idee, troppe tutte insieme e mi sono chiesta "Non è che hai esagerato?". Mi sentivo sommersa dalle cose che io stessa avevo deciso di fare. Per di più, l'idea che alcune di esse erano in comune a Giulia mi ha fatto sentire ancora più inadeguata. Pensavo: "Ecco adesso deluderò anche Giulia...perché l'ho convinta a lavorare con me?". Ad un certo punto, proprio quando stavo decidendo di stravolgere le attività, mi sono accorta che sì forse avevo esagerato, ma stavo facendo qualcosa di unico e davvero formativo e la dimostrazione ce l'avevo davanti agli occhi: i bambini. Il loro entusiasmo per le attività che stavo proponendo e la loro serenità nello svolgerle mi hanno permesso di capire che non stavo fallendo, anzi se avessi continuato a dare il mio massimo sarebbero state un successo. Quindi, mi sono rimboccata le maniche e mi sono messa all'opera. Certo, non tutto è andato come mi aspettassi, però ciò che conta non è l'aver deluso in piccola parte le mie aspettative, ma l'essere riuscita ad accrescere le conoscenze e le competenze dei bambini, il fatto che nel farlo loro si siano divertiti e la coordinazione positiva con le colleghe, in particolare con Giulia. A mio avvio questa è sicuramente un'evidenza della mia capacità di reagire e di rispondere alle situazioni, anche andando oltre le mie paure.

Quindi tirando le somme come sono come insegnante? In questi anni ho imparato davvero tanto grazie ai corsi, grazie al tirocinio e grazie a tutti gli spunti raccolti man mano leggendo libri, guardando film, ascoltando tante parole, osservando gesti, conoscendo indirettamente e direttamente personaggi che hanno fatto la storia della scuola, confrontandomi con tante persone diverse, ma non mi sento arrivata, non mi sento ancora al 100% insegnante. Ci sono ancora tantissime cose che non conosco sulla didattica, sulla valutazione, sulla pedagogia, sull'inclusione e chi più ne ha più ne metta. Tuttavia, non ritengo sia da considerarsi una cosa negativa, anzi mi fa pensare ad uno dei più grandi

maestri mai esistiti, Gianni Rodari. In particolare, mi riferisco a questa strofa della sua filastrocca *Una scuola grande come il mondo*:

Di imparare non si finisce mai,
e quel che non si sa
è sempre più importante
di quel che si sa già.

(5)

Da *Il libro degli errori*, Einaudi Ragazzi, Torino

Ad ogni modo, considerando il successo avuto in questi anni, in particolare nell'ambito della progettazione didattica e dell'inclusione, mi sento libera di definire questi due campi i miei punti di forza, grazie alle mie buone capacità osservative e alla mia spiccata sensibilità, oltre alle conoscenze relativamente buone dei contenuti e delle metodologie didattiche. Per quanto concerne la valutazione ritengo di aver sviluppato delle capacità sufficienti, ma ancora migliorabili, specialmente nella stesura delle rubriche di valutazione. Per finire, la documentazione risulta essere ancora il mio tallone d'Achille. Purtroppo, durante la conduzione mi risulta difficile ricordare di raccogliere materiale documentativo multimediale, questo perché mi faccio assorbire totalmente dalla situazione in cui sono inserita. Fortunatamente in questi anni mi sono appoggiata alla disponibilità delle insegnanti che mi hanno seguito nel percorso di tirocinio proprio per la raccolta di immagini. Inoltre, la stesura dei diari di bordo ha sempre rappresentato un limite per me, in quanto trovo molto più comodo e immediato annotare liberamente le mie osservazioni all'interno di un quaderno. Dunque, come insegnante non mi sento completa e non credo lo sarò mai totalmente, però posso tendere idealmente verso il conoscere pienamente il mondo dell'insegnamento e il mondo in generale in ogni suo aspetto e definirmi per quel che sono un'insegnante di qualità, in quanto possiedo una competenza che si ramifica in maniera più o meno regolare verso le competenze didattiche, le competenze disciplinari, le capacità autoriflessive, le competenze empatico-relazionali e le competenze gestionali (Felisatti, Mazzucco, 2013).

Ora che l'esperienza universitaria si sta per concludere ammetto di sentire una certa malinconia. Anche se per tanti aspetti l'università è stata davvero pesante, mi rendo conto che è stata un'esperienza stravolgente in senso positivo. Per me ha rappresentato una sorta di coperta di Linus che mi ha tenuto al caldo per permettermi di maturare come

insegnante e poter spiccare il volo alla volta di nuovi orizzonti. Finalmente mi potrò cimentare realmente in questa fantastica e allo stesso tempo difficile professione, non senza paure, visto la conclusione di un importante capitolo della mia vita, ma con tanto coraggio per affrontare ciò che verrà.

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. p. 8

Aquario, E., Di Masi, D., & Ghedin, E. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, anno IV* (11), 157-175.

Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET Università.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, F. & Guerra, L. Introduzione, in Id. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991, p.5
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia. pp. 45-59.
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gordon, T. (1989). *Né con le buone né con le cattive. Bambini e disciplina*. Molfetta (BA): Edizioni La Meridiana.
- Grión, V., & Restiglian, E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Rocca, L. (2006). *Geoscoprire il mondo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rocca, L. (2010). Geografia? Sì, grazie! *La vita scolastica. La rivista dell'istruzione primaria, anno 66 (13)*, 19-21.
- Rodari, G. (2011 o 1974). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Selleri, P. (2013). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Tonegato, P. (2017). *Il Sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Unpublished manuscript.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*. Roma: LAS – Libreria Ateneo Salesiano.
- Tommaso, M. (2019). *#Che saperi! Geografia 5*. Milano: Fabbri Editori. Trento: Erickson.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria del percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS – Libreria Ateneo Salesiano.

Cast (2011) Universal Design for learning guidelines version 2.0

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Documentazione scolastica

Curricolo verticale di geografia classe quinta primaria dell'I.C. C. Colombo di Chirignago

Piano Triennale dell'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo C. Colombo

Fonti normative

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018.

D.M. 16 novembre 2012, n.254 *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del D.P.R. n.89/2009.

Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, 4 dicembre 2020.

Sitografia

HUB Scuola. (2021, 13 giugno). *Le carte geografiche* [file video]. Tratto da https://youtu.be/rF7JZfHG_4Y

Allegati

Allegato 1

Analisi SWOT per il Project Work	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio:
Elementi interni in riferimento: • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work; • al contesto di realizzazione del project work; • al project work	PUNTI DI FORZA: - Interdisciplinarietà - Spiccata curiosità e motivazione ad apprendere degli alunni - Empatia - Capacità organizzativa - La disponibilità della tutor - La disponibilità dell'insegnante di geografia - La presenza degli insegnanti di sostegno - Presenza della lettrice L.I.S. - Diversi ambienti sfruttabili - Disponibilità collega tutor	PUNTI DI CRITICITÀ: - Interdisciplinarietà - Richieste di modifica delle insegnanti per varie esigenze - Poca esperienza nell'insegnamento - Rigidità, poca capacità di improvvisazione - Il bisogno dei bambini di soffermarsi in maniera prolungata su un determinato aspetto - Ricchezza di traguardi e obiettivi - L'occupazione dell'aula di informatica da altre classi
Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni	OPPORTUNITÀ: - La creazione di un forum d'Istituto - Le famiglie - Le colleghe che svolgono il tirocinio nell'Istituto Colombo - L'insegnante della classe 3aB - Il coinvolgimento della classe 3aB - La collaborazione con l'agenzia di viaggi	RISCHI: - Restrizioni covid - La non compilazione del questionario di gradimento da parte delle famiglie - La non approvazione del forum d'Istituto - L'indisponibilità dell'agenzia di fornire le riviste - Il bisogno dei bambini della 3aB di soffermarsi in maniera prolungata su un determinato aspetto

Allegato 2

AUTOVALUTAZIONE FINALE

PERCORSO DI GEOGRAFIA SULLE REGIONI:

1. Ti è piaciuto il percorso fatto insieme?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

2. Hai imparato qualcosa di nuovo? Se sì, cosa?

3. Cosa ti è piaciuto?

4. Cosa non ti è piaciuto?

5. Ti sei divertito/a?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

6. Ti sei impegnato/a?

- Molto
- Abbastanza
- Poco

- Per niente

7. Com'è stato per te lavorare in gruppo sulle carte geografiche?

8. Com'è stato per te tenere un diario del cartografo?

9. Ti ha aiutato a riflettere sulle attività svolte in classe?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

10. Com'è stato per te svolgere dei giochi sui temi affrontati?

11. Ti hanno aiutato a memorizzare le varie informazioni?

- Molto
- Abbastanza
- Poco

- Per niente

LAVORO SULLA RIVISTA SVOLTO CON LA 3^B:

1. Com'è stato collaborare con la classe 3^B? Puoi mettere una o più crocette.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Motivante | <input type="checkbox"/> Demotivante |
| <input type="checkbox"/> Coinvolgente | <input type="checkbox"/> Non coinvolgente |
| <input type="checkbox"/> Interessante | <input type="checkbox"/> Non interessante |
| <input type="checkbox"/> Divertente | <input type="checkbox"/> Noioso |
| <input type="checkbox"/> Diverso/originaline | <input type="checkbox"/> Solito/banale |
| <input type="checkbox"/> Creativo | <input type="checkbox"/> Non creativo |

2. Ritieni di esserti impegnato/a nel lavoro di coppia al computer?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

3. Com'è stato usare Story Jumper?

- Semplice
- Abbastanza semplice
- Non molto semplice
- Difficile

4. Aggiungeresti o cambieresti qualcosa alla rivista alla luce della valutazione dei genitori? Se sì, cosa?

Allegato 3

6. Ti sei impegnato/a?

Molto

Abbastanza

Poco

Per niente

7. Com'è stato per te lavorare in gruppo sulle carte geografiche?

È stato bellissimo, ~~mi ha~~ ~~aiutato~~ ~~per~~ anche perché se io sbagliavo mi correggevano e mi spiegavano il perché e io facevo così anche con i miei compagni. È così bello che dicono anche le maestre è che "un bambino a volte insegna meglio di un maestro perché le persone cioè i bambini sono al suo pari"

Allegato 4

8. Com'è stato per te tenere un diario del cartografo?

È stato molto. A me ha aiutato il diario perché potevo dire quello che ~~non~~ pensavo del processo perché fatto insieme in geografia e se mi era piaciuto quello che abbiamo fatto.

9. Ti ha aiutato a riflettere sulle attività svolte in classe?

Molto

Abbastanza

Poco

Per niente

10. Com'è stato per te svolgere dei giochi sui temi affrontati?

È stato molto, molto bello. Mi è piaciuto moltissimo soprattutto il memory o anche indovina lo stemma della regione non avremmo mai provato questi giochi.

11. Ti hanno aiutato a memorizzare le varie informazioni?

Molto

Abbastanza

Allegato 5

VALUTAZIONE DEL LAVORO DI MAESTRA SARA

1. Nelle spiegazioni/ attività:

È stata comprensibile? Sì No

Ha dato tutte le informazioni in modo chiaro? Sì No

Ha lasciato spazio ai commenti e alle domande di tutti i bambini? Sì No

2. Come si è relazionata con la classe?

- Bene
- Abbastanza bene
- Non molto bene
- Male

3. Com'è stato averla come maestra in classe? Come mi sono sentito/a quando lei c'era?

- Bene
- Abbastanza bene
- Non molto bene
- Male

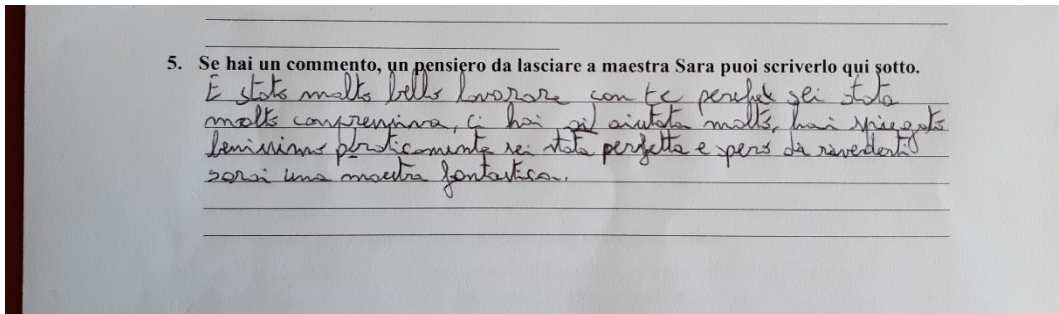
4. Hai dei consigli da dare a maestra Sara?

5. Se hai un commento, un pensiero da lasciare a maestra Sara puoi scriverlo qui sotto.

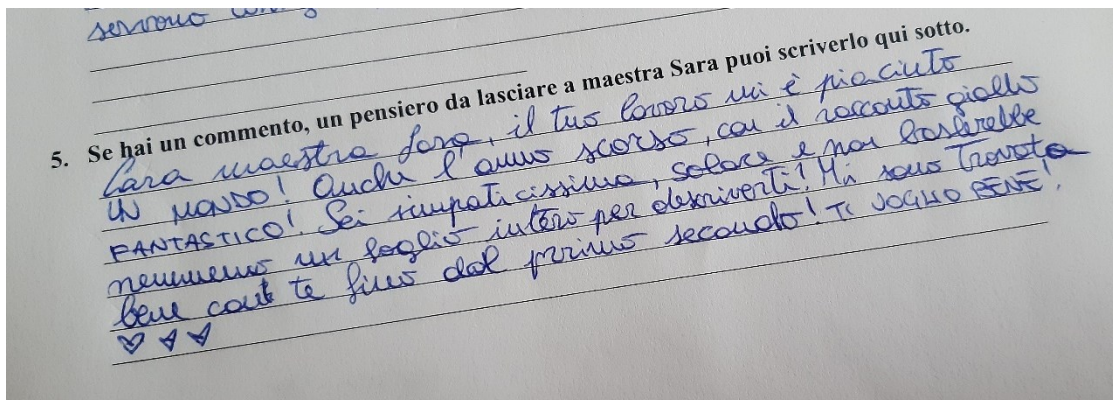
Allegato 6

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Capacità di realizzare e giocare con le carte geografiche in gruppo	Individuare gli elementi utili alla realizzazione della carta geografiche	Individua gli elementi caratteristici della carta fisica, politica e turistica	Individua in modo autonomo e corretto gli elementi caratteristici della carta fisica, politica e turistica d'Italia	Individua alcuni elementi caratteristici della carta fisica, politica e turistica d'Italia	Individua gli elementi caratteristici della carta fisica, politica e turistica se stimolato dai compagni	Individua gli elementi caratteristici della carta fisica, politica e turistica se guidato dall'insegnante
	Riutilizzare le conoscenze apprese in attività ludiche con le carte	Adotta le conoscenze relative alla geografia dell'Italia in attività ludiche con le carte	Adotta in modo appropriato le conoscenze relative alla geografia dell'Italia in attività ludiche con le carte	Adotta in modo abbastanza appropriato le conoscenze relative alla geografia dell'Italia in attività ludiche con le carte	Adotta in modo sufficientemente appropriato le conoscenze relative alla geografia dell'Italia in attività ludiche con le carte	Adotta in modo poco appropriato le conoscenze relative alla geografia dell'Italia in attività ludiche con le carte
Capacità di lavorare in gruppo	Relazionarsi con i compagni e rispettare le regole	Si relaziona in modo positivo con i pari e si comporta in modo corretto rispettando le regole	Assume un comportamento sempre corretto e adeguato nel rispetto delle regole anche nelle relazioni con i pari	Assume un comportamento quasi sempre corretto e adeguato nel rispetto delle regole anche nelle relazioni con i pari	Assume un comportamento a volte corretto e adeguato nel rispetto delle regole anche nelle relazioni con i pari	Assume un comportamento raramente corretto e adeguato nel rispetto delle regole anche nelle relazioni con i pari
	Partecipare e collaborare all'interno del gruppo	Partecipa attivamente e collabora con i pari per il raggiungimento di uno scopo comune	Partecipa attivamente e collabora con i pari per il raggiungimento di uno scopo comune in modo efficace e adeguato	Partecipa e collabora con i pari per il raggiungimento di uno scopo comune in modo abbastanza efficace e adeguato	Partecipa e collabora con i pari per il raggiungimento di uno scopo comune se stimolato dai compagni	Partecipa e collabora con i pari per il raggiungimento di uno scopo comune se sollecitato dall'insegnante
Capacità di realizzare un prodotto digitale in coppia	Costruire un prodotto digitale in coppia	Organizza le informazioni all'interno del prodotto finale in accordo con il/la compagno/a.	Organizza le informazioni all'interno del prodotto finale in modo molto funzionale. Nella selezione si trova molto d'accordo con il/la compagno/a.	Organizza le informazioni all'interno del prodotto finale in modo abbastanza funzionale. Nella selezione si trova abbastanza d'accordo con il/la compagno/a.	Organizza le informazioni all'interno del prodotto finale in modo poco funzionale. Nella selezione si trova poco d'accordo con il/la compagno/a.	Organizza le informazioni all'interno del prodotto finale in modo molto poco funzionale. Nella selezione si trova molto poco d'accordo con il/la compagno/a.
		Individua e seleziona le informazioni da inserire nel prodotto finale in accordo con il/la compagno/a	Riconosce e seleziona le informazioni tra quelle a disposizione in modo corretto. Nella selezione si trova molto d'accordo con il/la compagno/a	Riconosce e seleziona le informazioni tra quelle a disposizione in modo abbastanza corretto e adeguato. Nella selezione si trova abbastanza d'accordo con il/la compagno/a.	Riconosce e seleziona le informazioni tra quelle a disposizione in modo sufficientemente corretto e adeguato. Nella selezione si trova poco d'accordo con il/la compagno/a	Riconosce e seleziona le informazioni tra quelle a disposizione in modo poco corretto e adeguato. Nella selezione si trova molto poco d'accordo con il/la compagno/a.
		Utilizza uno strumento digitale per costruire il prodotto finale	Utilizza lo strumento digitale in modo adeguato e autonomo	Utilizza lo strumento in modo abbastanza adeguato e autonomo	Utilizza lo strumento digitale in modo adeguato se stimolato dal/la compagno/a.	Utilizza lo strumento digitale se guidato dall'insegnante

Allegato 7



Allegato 8



Allegato 9

