

SUPSI

Quaderni di ricerca

AmbienTI: concezioni e pratiche didattiche dello Studio dell'ambiente nella Scuola primaria ticinese

Spartaco Calvo, Lorena Rocca, Marina Pettignano



AmbienTI: concezioni e pratiche didattiche dello Studio dell'ambiente nella Scuola primaria ticinese

di Spartaco Calvo, Lorena Rocca, Marina Pettignano

Proposta di citazione:

Calvo, S., Rocca, L., Pettignano, M. (2024). *AmbienTI: concezioni e pratiche didattiche dello Studio dell'ambiente nella Scuola primaria ticinese*. Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi.

Locarno, 2024

CIRSE – Centro competenze innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

ISBN (print) 978-88-85585-94-2

ISBN (online) 978-88-85585-96-6

Responsabilità del progetto: Spartaco Calvo

Impaginazione e revisione: Elena Camerlo

Il volume è distribuito con Licenza Creative Commons

Attribuzione – Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale (CC BY-SA 4.0)

Quando in questo documento è usato il maschile, unicamente a scopo di semplificazione, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone, quale che sia la personale definizione di genere.

Ringraziamenti

Lo svolgimento di questa indagine non sarebbe stato possibile senza il supporto della Divisione della Scuola e della Sezione delle Scuole comunali del DECS; perciò, non possiamo innanzitutto non ringraziare Emanuele Berger, Michela Crespi Branca, Rezio Sisini e Omar Balmelli.

Assolutamente imprescindibile è stato il contributo di Edo Dozio, che ci ha permesso di comprendere i processi che hanno portato all'istituzionalizzazione di questo ambito disciplinare nella Scuola ticinese.

Per il prezioso supporto nella definizione della struttura degli strumenti di rilevazione abbiamo potuto avvalerci dell'esperienza dei membri del Gruppo Studio dell'ambiente: Daniele Bollini, Lisa Fornara, Luca Groppi, Nicolò Osterwalder, Daniele Milani, Gianna Miotto, Luana Monti, Alessandro Moretti e Matteo Piricò.

Ringraziamo, inoltre, tutti i docenti di Scuola dell'infanzia ed elementare che hanno risposto al questionario e, in particolare, coloro che hanno accettato di farsi intervistare e che, per ragioni di riservatezza, preferiamo non menzionare.

Sommario

Introduzione	1
Collocazione istituzionale e sviluppo dello Studio dell'ambiente	3
1.1 Studio dell'ambiente prima del Concordato HarmoS (1984-2015)	3
1.2 Evoluzione dello Studio dell'ambiente e apprendimento per competenze (2015-2022)	4
2. Metodologia dell'indagine e popolazione coinvolta	9
2.1 Metodologia e fasi dell'indagine	9
2.2 Caratteristiche della popolazione coinvolta	10
3. Risultati dell'indagine	13
3.1 Ambiti di competenza	13
3.2 Processi chiave di apprendimento	17
3.3 Situazioni di apprendimento	22
3.4 Competenze trasversali	28
3.5 Strategie professionali	30
3.6 Bisogni formativi	34
3.7 Modalità di valutazione	37
3.8 Visione globale dello Studio dell'ambiente	39
3.9 Sintesi dei risultati	41
Conclusioni	45
Note esplicative e lista degli acronimi	49
Bibliografia	51

Introduzione

Il presente documento è il rendiconto di un'indagine sulle concezioni e sulle pratiche inerenti allo Studio dell'ambiente¹ dei docenti di Scuola elementare e dell'infanzia che operano in Ticino e che è avvenuta tra il 2020 e il 2022. I prossimi due paragrafi illustreranno, rispettivamente, il contesto in cui si è svolto lo studio e la struttura del rapporto.

Contesto dell'indagine

La sottoscrizione da parte del Canton Ticino dell'Accordo inter-cantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (*Concordato HarmoS*) nel giugno del 2007 ha avuto profonde conseguenze nella programmazione e nella concezione stessa dell'insegnamento obbligatorio. Questi mutamenti hanno trovato una prima concretizzazione nella pubblicazione, nel 2015, del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PdS), che si differenziava dai documenti che lo precedevano per due aspetti sostanzialmente, doveva concepire un modello pedagogico-didattico unitario per allievi dai quattro ai quindici anni di età e spostava il paradigma dell'insegnamento dalla trasmissione di saperi all'acquisizione di competenze. L'impatto di queste trasformazioni ha posto sfide importanti in tutti gli ambiti disciplinari, anche quelli di lunga e consolidata tradizione epistemologica con la Matematica o l'Italiano; esso si è però rivelato particolarmente sfidante nella cosiddetta *Area Scienze umane-sociali Scienze naturali*. Quest'ultima area, infatti, già dagli anni Ottanta del Novecento nel nostro Cantone era ed è strutturata in maniera molto specifica: durante la Scuola media essa è suddivisa nelle tre discipline "tradizionali": Storia, Geografia e Scienze naturali, mentre nella Scuola primaria essa è insegnata in un ambito definito Studio dell'ambiente. Già prima dei cambiamenti seguiti al *Concordato HarmoS*, l'adozione un approccio che trascendesse le discipline non era priva di possibili ambiguità interpretative da parte degli insegnanti. In occasione dell'avvio dei lavori per la revisione del PdS (che è terminata con la pubblicazione di un nuovo documento nel 2022), i dirigenti della Divisione della scuola (DS) del DECS hanno demandato al Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del DFA la presente indagine, volta a supportare il lavoro di revisione e la sua successiva implementazione. Inizialmente prevista per il 2020, a causa della pandemia di Covid-19, la ricerca ha potuto prendere avvio unicamente nel 2021. Al fine di raccogliere le informazioni richieste, i ricercatori hanno costruito gli strumenti – quantitativi e qualitativi – in stretta collaborazione con il Gruppo Studio dell'ambiente (GSA), incaricato di sviluppare il PdS revisionato. Al fine di poter dare informazioni in tempo utile per la redazione del PdS è stato presentato ai dirigenti della DS e al GSA stesso un rapporto intermedio (Calvo & Rocca, 2021) basato unicamente sui dati quantitativi raccolti. Il presente documento integra a questi anche le rilevazioni qualitative ed ha lo scopo di essere di stimolo all'attività di implementazione del PdS.

Evidentemente, per ragioni legate alla cronologia del progetto, le opinioni dei docenti - sia quelle rilevate quantitativamente mediante il questionario, sia quelle raccolte qualitativamente, tramite interviste – si riferiscono al quadro pedagogico delineato dal PdS del 2015. Dati i tempi di implementazione della riforma, non riteniamo tuttavia che questo infici in alcun modo il potenziale del presente rapporto per ciò che concerne il suo supporto all'azione di pilotaggio e messa in opera della recentissima revisione del 2022

Struttura del rapporto

Il primo capitolo ripercorre le tappe che hanno portato alla creazione e allo sviluppo dello Studio dell'ambiente nel contesto educativo ticinese: sono analizzate le basi teoriche elaborate nei primi anni Ottanta del Novecento, l'effettiva implementazione nei *Programmi per la Scuola elementare* del 1984. Successivamente è stata descritta l'evoluzione di questo ambito e alla sua concettualizzazione nel PdS del 2015 e, infine, gli sviluppi che avrebbero portato alla istituzionalizzazione nel PdS revisionato del 2022.

Il capitolo successivo descrive la metodologia e le tappe dell'indagine, nonché le caratteristiche della popolazione coinvolta.

L'ultimo capitolo, evidentemente il più corposo, presenta i risultati ottenuti a livello quantitativo e qualitativo.

¹ La denominazione prevista nel Piano di studio revisionato pubblicato nel 2022 è "Studio d'ambiente", dato che però l'intera indagine si è svolta prima della sua uscita, ci sembra più corretto usare la definizione di "Studio dell'ambiente" utilizzata in precedenza.

1. Collocazione istituzionale e sviluppo dello Studio dell'ambiente

Il presente capitolo ripercorre i processi che hanno portato alla nascita e l'istituzionalizzazione dello Studio dell'ambiente nella Scuola ticinese. Il primo paragrafo si concentra sulle riflessioni teoriche e sulle condizioni strutturali che hanno portato all'inserimento di questo ambito nei *Programmi per la Scuola elementare* nel 1984. Successivamente vengono prese in esame la sua evoluzione seguita all'introduzione del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (PdS), con il passaggio ad un paradigma di insegnamento/apprendimento fondato sulle competenze, le conseguenti difficoltà di applicazione e il dibattito scientifico che avrebbe portato ai correttivi entrati in vigore nel 2022.

1.1 Studio dell'ambiente prima del Concordato HarmoS (1984-2015)

L'istituzionalizzazione dello Studio dell'ambiente nella Scuola elementare in Ticino nel 1984 è conseguente ad un'evoluzione del pensiero pedagogico di portata più ampia. Dopo un'impostazione didattica prevalentemente basata sulla trasmissione di conoscenze specifiche, suddivise per discipline indipendenti tra loro, il percorso della didattica ha, infatti, intrapreso un percorso volto all'integrazione tra discipline diverse e allo sviluppo di competenze trasversali. Un esempio è quello dato dai "centri di interesse" di Decroly (Dufays, 2015) che già alla fine del XIX secolo propone un'integrazione tra attività didattiche differenti.

In Ticino, nella *Linea programmatica* del 1978 si delinea, di conseguenza, un principio approccio all'ambiente, inteso non solo come entità oggettiva, ma come elaborazione affettiva e soggettiva della realtà da parte del bambino.

Lo Studio dell'ambiente come disciplina didattica nella Scuola dell'obbligo ticinese nasce poi ufficialmente agli inizi degli anni Ottanta, con l'introduzione dei *Programmi della scuola elementare*, approvata dal Consiglio di Stato il 22 maggio 1984, dopo la preparazione di una prima versione dei programmi nel periodo 1979/81 e diverse fasi di sperimentazione sul territorio (Rossi, 1984).

Questo documento succede a quello, ancora strettamente disciplinare, del 1959 e, seppur centrato a promuovere una scuola attiva e uno "sviluppo globale delle attività intellettuali e fisiche" (DPE - 1981), esso ripensa l'impianto scolastico generale nell'intento di "ricomporre un quadro educativo organico ed armonioso" (Ibidem p. 4). Si legge nel documento di riferimento (ibidem) ad uso degli istituti scolastici, che per primi dovevano in quegli anni avviare la sperimentazione, "nella concezione dei nuovi programmi, l'unità dei contenuti del sapere è da costruirsi a partire dall'ambiente quale matrice di ogni esperienza vissuta dall'allievo (...) non solo "ambiente fisico e culturale (...) ma anche l'insieme dei fatti, degli eventi delle cose e delle relazioni in cui egli è coinvolto in modo diretto o indiretto (ibidem, 1981, p.5) e ancora, "Nel suo rapporto vissuto con l'ambiente, l'allievo proietta su di esso i suoi bisogno, attese, domande, progetti, scelte e mentre in tal modo dà significato all'ambiente, acquista consapevolezza di sé". La centralità che l'ambiente assume nella relazione educativa è per il nostro studio illuminante "la finalità generale dell'attività scolastica è quindi l'acquisizione, da parte dell'allievo, di una buona capacità di controllo dell'ambiente" (Ibidem 1981, p. 49). Coerentemente con Dewey, nelle attività di controllo dell'ambiente (delineato come controllo operativo e controllo di senso) il documento riconosce nell'ambiente quell'area in cui sono presenti tutte le discipline intese queste come "strumenti per la comprensione e l'operazione sull'ambiente. Operativamente nel documento viene indicato che "l'ambiente costituisce il termine di riferimento sia per la scelta degli argomenti, sia per la costruzione dei sussidi didattici" (ibidem, 1981, p. 12). In linea di principio le ricerche si svolgeranno nell'ambito di tematiche che si riferiscono a problemi dell'ambiente, inteso come ambiente fisico, ma anche affettivo e sociale. L'ambiente poi costituisce una fonte da cui estrapolare materiali utili all'impostazione didattica.

Lo scopo è quello di passare da quella che è un'esperienza diretta, innata e concreta a una comprensione più profonda e concettuale dell'ambiente (Dozio, 1980). L'educazione ambientale riunisce quindi obiettivi "di attitudine verso l'uomo, la società, la natura, di metodologia legata ad un approccio scientifico rispetto ai problemi e infine di conoscenza" (ibidem, p.1, tda).

In origine, dunque, nella concezione del 1981 l'ambiente è in sé un concetto globale, un "ambiente in senso ampio" (Dozio, 1980), che comprende non solo aspetti naturali, spaziali e fisici, ma anche affettivi ed emotivi.

In breve, è quello che deriva dal vissuto soggettivo che la persona (nel caso della scuola, il bambino) ha dell'ambiente che lo circonda. La scuola in questo senso assume un ruolo di interpretazione e analisi di questa complessità, la quale va analizzata sotto molteplici punti di vista e, conseguentemente, con metodologie e sotto cappelli disciplinari diversi. Nel *documento Impostazioni di base per la riforma della scuola -documento ad uso delle classi sperimentali-* (DPE, 1981) ne vengono sottolineati gli aspetti “*naturali, storici, linguistici, socio-politici, tecnologici, affettivi, ecc.*” (p.5). Ne consegue che il concetto di ambiente assume un posto preponderante nell'idea di scuola dell'epoca, permettendo “*il recupero di tutte le discipline scolastiche*” (p.5).

È inoltre interessante come il fatto di centralizzare l'apprendimento sull'ambiente permetta di diversificare il curriculum scolastico, il quale si adatterebbe, in particolare all'inizio della scolarità obbligatoria, al bagaglio familiare dell'allievo. Questo aspetto concilierebbe un'esigenza di individualizzazione dell'apprendimento (concetto, peraltro, in auge ancora oggi nel contesto scolastico cantonale e non solo) all'importanza di integrare il contesto familiare e sociale di riferimento dell'allievo nel suo percorso di apprendimento.

L'ambiente si manifesta come “*criterio di organizzazione dell'attività scolastica*” nell'incipit dei Programmi per la scuola elementare (DPE, 1984). I docenti sono quindi invitati a utilizzare l'ambiente come punto di riferimento per la costruzione delle attività didattiche. L'ambiente in quanto “*oggetto di studio*” mantiene dunque il suo carattere globale e trasversale alle diverse proposte didattiche.

Diversi sono gli obiettivi didattici proposti relativi a questa nuova disciplina entrante nel programma della scuola elementare. Essa mira a sviluppare nell'allievo o nell'allieva un senso di appartenenza al proprio paese, far comprendere l'evoluzione ambientale e le origini della civiltà e sensibilizzare alla tutela dell'ambiente e della salute (propria e altrui) (Rossi, 1984). Appare dunque come evidente il carattere pre-disciplinare e globale che la materia assume all'interno della scuola.

Pur considerando lo Studio dell'ambiente come materia unitaria, questo implica una lettura dell'ambiente sotto due dimensioni, quella storico-geografica e quella scientifica. Se da una parte si propende per una lettura dello spazio e dei cambiamenti che lo caratterizzano nel tempo, dall'altra si analizza l'ambiente considerando gli aspetti naturalistici. Nella dimensione scientifica rientrano anche gli studi legati all'essere umano, considerato come entità biologica ma anche culturale (aspetto antropologico) e gli elementi di studio della materia e delle creazioni tecniche realizzate dall'uomo (aspetto fisico-tecnologico) (Franscella, 1988).

Il programma didattico varia in base al ciclo scolastico e privilegia il contatto diretto del bambino con il materiale di studio, mettendo in atto un apprendimento quanto più esperienziale possibile.

Negli anni, il punto focale dello Studio dell'ambiente è rimasto pressoché invariato fino ai mutamenti intervenuti con la sottoscrizione, da parte del Ticino, dell'Accordo sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS).

1.2 Evoluzione dello Studio dell'ambiente e apprendimento per competenze (2015-2022)

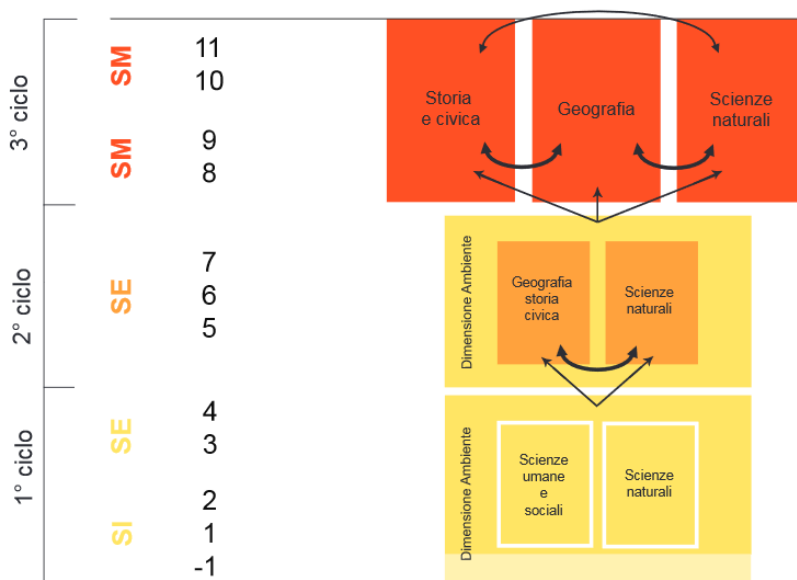
Come introdotto in precedenza, l'entrata in vigore di HarmoS ha reso indispensabile una rielaborazione complessiva dell'insegnamento nella Scuola dell'obbligo.

In particolare, uno dei cambiamenti maggiori è avvenuto con la creazione e l'implementazione del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS, 2015), approvato dal Consiglio di Stato nel luglio del 2015. Questo documento è frutto di una riflessione successiva alla sottoscrizione, da parte del Ticino, dell'Accordo sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (HarmoS). Il piano di studio permette una certa chiarezza e uniformità rispetto alle competenze attese da parte di allievi e allieve, nei diversi cicli di studio della scuola obbligatoria. Oltre alle disposizioni generali, il piano di studio esplicita le competenze attese per le diverse discipline di insegnamento, tra cui figura *l'Area scienze umane e sociali - Scienze naturali*. Quest'area include due componenti: la Dimensione Ambiente (per la scuola dell'infanzia e la scuola elementare) e la didattica disciplinare di geografia, storia ed educazione civica e scienze naturali nella scuola media.

Come nel programma originario per lo Studio dell'ambiente, vengono ritrovati anche nel Piano di studio pubblicato nel 2015 gli aspetti naturalistici, tecnici e antropologici ai quali allievi e allieve sono confrontati/e nel loro percorso didattico.

La figura 2 raffigura la posizione e l'evoluzione della disciplina nel corso dei diversi cicli di insegnamento.

Figura 2 - Sviluppo della formazione dalla SI alla SM



Fonte: PSOT, 2015

La Dimensione ambiente (per il primo e secondo ciclo) mantiene dunque un'impostazione didattica globale che esula dalle singole discipline coinvolte. Il Piano di studio sottolinea inoltre l'importanza dello sviluppo di competenze trasversali. Questo implica l'importanza della trasferibilità degli apprendimenti anche oltre il contesto scolastico e favorisce lo sviluppo di competenze necessarie a situazioni concrete quotidiane. L'aspetto di conoscenza di elementi storici, tecnici e spazio-temporali propri alla disciplina offre dunque agli allievi e alle allieve degli strumenti utili anche oltre il contesto e il tempo scolastico.

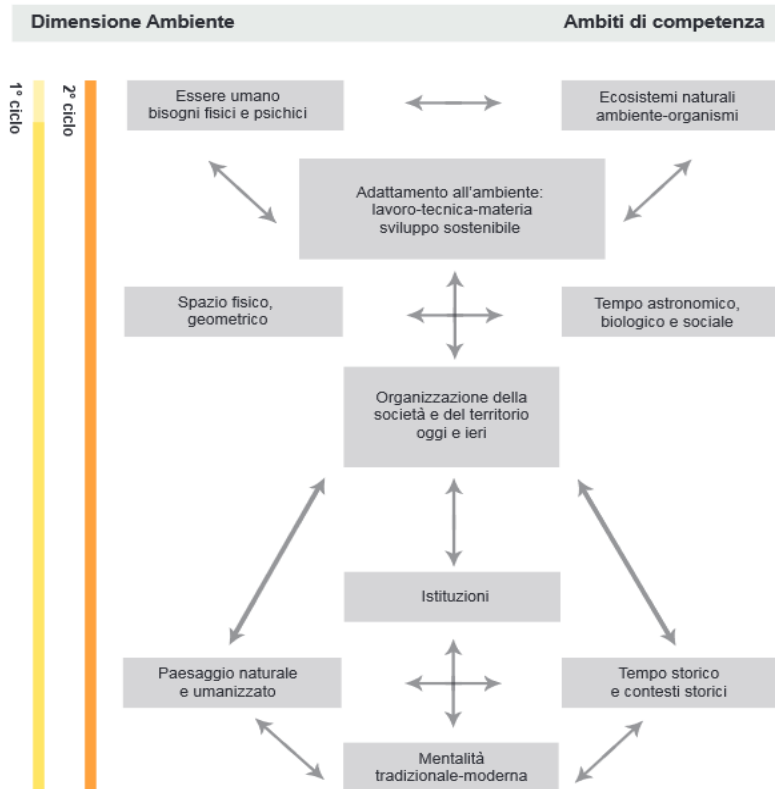
Durante il primo ciclo, ossia dalla scuola dell'infanzia ai primi due anni della scuola elementare, il bambino comincia a prendere coscienza dell'ambiente in cui vive, progredendo nella scoperta di spazi e tempi sempre più lontani dal suo nucleo abitativo. Il bambino sviluppa inoltre una prima coscienza del tempo e dello spazio, comprendendone il funzionamento e rispettivamente riuscendo a situarsi in queste due dimensioni con sempre maggiore cognizione.

Nel secondo ciclo scolastico la prospettiva si amplia ulteriormente verso territori sempre più estesi, come ad esempio la regione o il Cantone Ticino. Pur mantenendo un'ottica globale, ci si avvicina progressivamente ad una differenziazione delle discipline che compongono lo Studio dell'ambiente (storia, geografia e scienze naturali) in modo da accompagnare i bambini e le bambine verso l'ottica disciplinare del terzo ciclo. Viene mantenuta l'interazione tra elementi soggettivi e oggettivi nei progetti formativi per andare a costruire un'identità culturale sempre più delineata.

I percorsi di Studio dell'ambiente non si limitano comunque alla conoscenza del territorio cantonale ma contemplano anche un primo rapporto con il pianeta Terra e l'ambiente in senso più ampio.

La figura 3 illustra visivamente i contenuti didattici della disciplina dello Studio dell'ambiente, per il primo e il secondo ciclo HarmoS.

Figura 3: Ambiti di competenza della Dimensione Ambiente (1°- 2° ciclo)



Fonte: PdS, 2015

L'applicazione del Piano di Studio del 2015, fin dai primi anni di sviluppo, ha messo in luce una debolezza: la mancanza di centralità della dimensione complessa e la frammentazione dei contenuti che, soprattutto nelle pratiche didattiche, si rilevavano quale giustapposizione delle singole discipline -storia, geografia e scienze. L'assenza di una chiara visione olistica e complessa ha portato, nel 2018, il DECS a riformulare il quadro concettuale di tale materia e a ridisegnare la cornice epistemologica e didattica dello Studio dell'ambiente.

Il lavoro della commissione è partito ribadendo i principi ispiratori degli anni Ottanta che riconosceva lo Studio dell'ambiente una disciplina quale balcone cognitivo dal quale poter guardare e capire il mondo al fine di identificare e catalogare i pezzi compositivi dello "scacchiere" cognitivo, delle singole materie curriculari (Frabboni, 2006). Si parte dall'idea che le materie scolastiche non sono entità naturali (Viñao, 2010) o esito di scelte arbitrarie (Beitone, 2015), ma sono il frutto di emergenze sociali che ne indicano l'importanza nella formazione e sono collegate a saperi di riferimento (saperi "esperti" o "savant"). Questi fungono da legittimazione delle conoscenze che vengono insegnate (o fatte apprendere) e, almeno parzialmente, evolvono con il tempo. Se vi sono delle conoscenze che in certi periodi sono considerate come irrinunciabili, il dibattito per definire quali contenuti e quali abilità sia fondamentale far apprendere, che cosa sia essenziale possedere per adattarsi al mondo contemporaneo o futuro ricompare costantemente.

Un altro elemento forte è stato quello di riconoscere la capacità di fare ordine nel reale quale competenza che si sviluppa e si organizza progressivamente: da un mondo che il bambino costruisce in modo pre-disciplinare, egli si avvicina in seguito alle distinzioni disciplinari. Più avanti ancora negli studi queste distinzioni disciplinari andranno rimesse in relazione (pluridisciplinarietà del mondo o visione pluri/multi/interdisciplinare). La scommessa è stata riporre nei legami complessi e nelle relazioni multiple lo Studio dell'ambiente: *“se lo sviluppo della disciplinarietà è progressivo, nella scuola si tratta di partire dalla complessità per fare progressivamente ordine e giungere a degli abbozzi di contesto che raggruppiamo sotto l'una o l'altra disciplina. È certo che queste dimensioni diventeranno delle discipline di studio che progressivamente avranno*

logiche e contenuti propri, a partire dal momento in cui le capacità cognitive dei bambini permetteranno loro di compiere questo passaggio" (DECS, 2018).

In tale concezione, l'ambiente è concepito come un "sistema di relazioni", in cui vi è l'uomo come un organismo che vive in quel sistema, a volte come fattore limitante, spesso come protagonista. In questo quadro il processo cognitivo dell'allievo è basato sull'approccio sistemico e mira a inserire l'alunno nell'ottica della complessità. Di conseguenza, lo Studio dell'ambiente riguarda l'approfondimento di tutte le sue componenti e delle rispettive relazioni. Lo Studio dell'ambiente ha dunque forzatamente un approccio plurale, che corrisponde ai molteplici livelli di ambiente: ambiente-problema, ambiente-risorsa, ambiente-natura, ambiente-biosfera, ambiente-luogo di vita, ambiente-comunità (Dansero & Bagliani 2011 p. 47) a cui aggiungiamo termini come ambiente-patrimonio, ambiente-ecosistema, ambiente-habitat, ambiente-territorio, ambiente soggettivo (o vissuto). Secondo gli autori "ognuno di questi significati dell'ambiente costituisce una rappresentazione differente delle relazioni tra società e ambiente e un modello diverso di analisi di tali relazioni, che seleziona le informazioni significative in relazione al tipo di prospettiva adottato". In questo senso, secondo Malcevschi (in Dansero & Bagliani, 2011), *"l'ambiente si configura come un sistema di sistemi, ciascuno definito con un'ottica specifica in relazione all'ambito disciplinare"*, che, aggiungiamo, può essere compreso solo con un approccio pluralistico e sistemico.

Altro elemento rilanciato nel documento è il concetto di *"centri di interesse"* di Decroly (Vial, 1977), che individuava dei temi legati principalmente ai *"bisogni fondamentali dell'uomo"* allo scopo di affrontare, in classe e nelle uscite all'aperto, problemi legati alla vita ed alle esperienze dei bambini. Progressivamente, diversi autori (tra cui Bateson, Capra, Munari) hanno osservato che gli approcci lineari rischiavano di divenire riduzionisti e banalizzanti: le mappe non bastavano più a rappresentare il territorio, le categorie non erano più efficaci per "etichettare" i soggetti. La coscienza dell'impossibilità di descrivere e categorizzare il reale ha permesso la creazione di spazi più ampi, favorendo la nascita di teorie "ecologiche", caratterizzate da mappature e descrizioni locali, provvisorie e sempre in evoluzione, che considerano il sistema nella sua complessità.

Alla base di questi modelli esplicativi del reale abbiamo un'epistemologia della connessione piuttosto che dell'esclusione, nel senso che innumerevoli letture possono convivere senza compromettere la scientificità di una di esse. La pluralità delle interpretazioni è garante di senso in quanto mantiene presente alla mente, in modo costante, che le puntualizzazioni del soggetto sono personali (in quanto inglobano l'osservatore) e hanno senso in quel contesto, ma non necessariamente in un altro. Ogni generalizzazione rischia una perdita di senso. L'approccio sistemico per la lettura dell'ambiente implica quindi un'analisi e una forte scommessa attorno alle potenzialità auto-organizzative del soggetto in seno ad un contesto. In quest'ottica il sistema, sia esso persona, classe o territorio, cresce grazie all'attivazione di relazioni qualitative e al generarsi di progetti, arricchendosi delle differenze, che non sono più intese come perturbazioni nella loro accezione negativa, bensì come occasioni di crescita.

Il ruolo del docente in tutto questo processo non è cosa facile, oltre che essere parte del sistema, il docente dovrà anche promuovere la progettualità in ogni soggetto dando un significato all'esperienza ponendo domande legittime, promuovendo la crescita del bambino e del gruppo. Egli proverà a restare continuamente all'ascolto dell'altro con un genuino desiderio di conoscere, grazie alle conversazioni e alle osservazioni.

La commissione ha lavorato per quattro anni ed ha prodotto una rivisitazione del PdS pubblicata nell'agosto del 2022. In tale documento l'ottica sistemica è stata ribadita e rilanciata: il modello di competenza delineato si organizza partendo da quattro ambiti di competenza, quattro processi cognitivi chiave e quattro ordinatori concettuali

Per comprendere la distanza tra le pratiche educative e il nuovo quadro concettuale delineato, il DECS ha sostenuto una ricerca allo scopo di delineare le pratiche dei docenti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Elementare quando insegnano Studio dell'ambiente.

2. Metodologia dell'indagine e popolazione coinvolta

Nei prossimi due paragrafi saranno presentate, dapprima, la metodologia dell'indagine in tutte le sue fasi e, successivamente, alcuni dati demografici inerenti ai docenti che hanno preso parte all'indagine.

2.1 Metodologia e fasi dell'indagine

La ricerca ha previsto la realizzazione di un'analisi documentaria ed interviste esplorative (fase I) utili alla costruzione di un questionario strutturato e della presenza di domande aperte; la sua somministrazione del questionario (fase II); la lettura, analisi ed interpretazione partecipate e l'individuazione di focus di approfondimento (fase III) e la realizzazione di interviste a un gruppo di docenti attivi sul territorio in relazione agli esiti della tappa precedente (fase IV).

Fase I: Analisi documentaria e interviste esplorative

Il questionario è stato realizzato in stretta collaborazione tra i ricercatori e un gruppo ristretto di dirigenti e quadri della Divisione Scuola direttamente implicati nella gestione dell'insegnamento dello Studio dell'ambiente. I principali documenti di riferimento utilizzati per la definizione dei suoi contenuti sono stati:

- _ il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (PdS, 2015);
- _ i testi elaborati dal *Gruppo Studio dell'ambiente* (GSA), un gruppo di lavoro composto da professionisti della scuola incaricati di ripensare e aggiornare le modalità di insegnamento in questo ambito disciplinare;
- _ l'indagine *Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento* MESI (Moè, 2010);
- _ le fonti che ne ricordavano la filosofia di avvio di tale disciplina e le testimonianze di coloro che l'hanno implementata.

Fase II: Implementazione e somministrazione del questionario

Una volta giunti a una prima versione del questionario, questo è stato sottoposto per una revisione critica al GSA e a un ristretto numero di insegnanti implicati direttamente nell'insegnamento nella Scuola primaria.

Al termine di questo processo si è giunti alla versione definitiva del questionario che è stato poi sottoposto all'insieme dei docenti che operano nella Scuola elementare e in quella elementare in Ticino. Esso è risultato composto dalle seguenti dimensioni, che in larga misura riprendono quelle del PDS:

- _ Processi chiave di apprendimento (PCA), a loro volta suddivisi in Processi generali di apprendimento (PGA) e Processi specifici di apprendimento (PSA);
- _ Ambiti di competenza (AC);
- _ Situazioni di apprendimento (SA);
- _ Competenze trasversali (CT);
- _ Modalità di valutazione (MV);
- _ Strategie professionali (SP);
- _ Bisogni formativi (BF);

Per tutte queste dimensioni sono state elaborate delle batterie di domande chiuse, al fine di poter quantificare quanto emerso e, per la maggior parte di loro, anche delle domande aperte al fine di permettere ai docenti di meglio esplicitare la loro posizione riguardo ad esse. Costituisce un'eccezione la parte relativa alle modalità di valutazione, dal momento che erano, in quel momento, oggetto di una riflessione più ampia e sistemica che trascendeva il solo ambito disciplinare dello Studio dell'ambiente. Per questa ragione, i dirigenti della Divisione della scuola, in accordo con il GSA, al fine di evitare potenziali malintesi hanno proposto di limitare l'approfondimento di questa dimensione unicamente attraverso quesiti aperti.

Fase III: lettura, analisi ed interpretazione partecipate ed individuazione dei focus di approfondimento

In questa fase è stato prodotto un rapporto intermedio (Calvo & Rocca, 2021) volto a presentare i risultati emersi a livello quantitativo ai dirigenti della Divisione della scuola e al GSA. La discussione di questi ha portato a sviluppare dei canovacci di intervista che permettessero di focalizzare gli aspetti da approfondire qualitativamente mediante delle interviste a docenti che operano sul territorio.

Fase IV: realizzazione delle interviste a docenti di Scuola elementare e dell'infanzia.

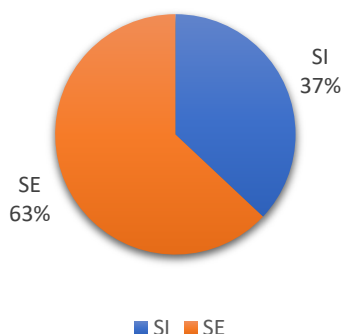
In collaborazione con gli ispettorati della Sezione delle scuole comunali della Divisione della scuola sono stati individuati dieci docenti - ripartiti per grado scolastico, area geografica e (parzialmente) anzianità di servizio – che sono stati successivamente intervistati (concretamente si è arrivati ad intervistarne unicamente nove)

2.2 Caratteristiche della popolazione coinvolta

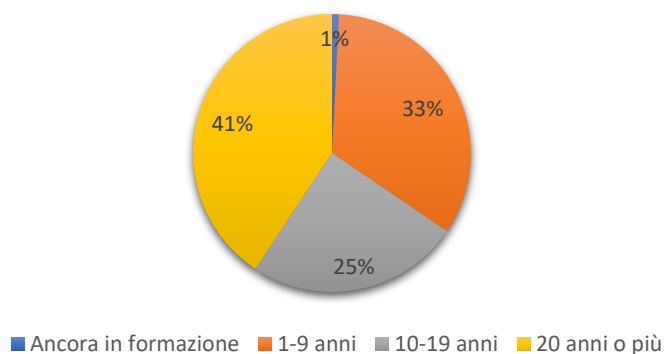
Per ragioni di tutela non forniremo informazioni anagrafiche sui docenti intervistati (fase IV). I dati seguenti si riferiscono unicamente agli insegnanti che hanno risposto al questionario (fase II).

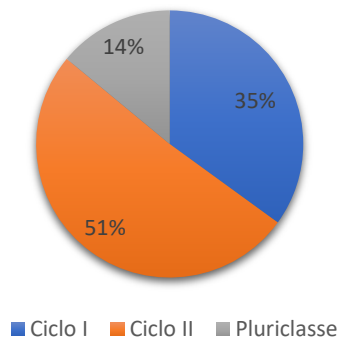
Complessivamente hanno risposto 376 docenti che corrispondono approssimativamente al 22% della popolazione totale. La proporzione in valore assoluto può essere considerata abbastanza modesta, ma sostanzialmente in linea con altre analoghe rilevazioni svolte in questi gradi scolastici. Occorre infatti tenere conto del fatto che i docenti di Scuola primaria sono una popolazione più difficile da raggiungere e da coinvolgere rispetto ai loro colleghi che insegnano in ordini scolastici di pertinenza esclusivamente cantonale. I rispondenti sono ripartiti nella maniera seguente.

G1A: Ripartizione per grado scolastico



G1B: Ripartizione per numero di anni di esperienza professionale



G1C: Ripartizione per ciclo di formazione (solo docenti SE)

Il 37% dei rispondenti insegna nella Scuola dell'Infanzia (SI) e il 63% nella Scuola elementare (SE). Il 41% ha 20 o più anni di esperienza, il 25% ne ha tra 10 e 19, il 33% ne ha tra 1 e 9 e solo l'1% è ancora in formazione (ovviamente quest'ultima categoria, data l'esiguo numero dei suoi componenti non sarà considerata nelle comparazioni). Tra i docenti di SE, il 35% insegna in classi di primo ciclo (prima e seconda), il 51% in quelle di secondo ciclo (terza, quarta e quinta) e il 14% in pluriclassi.

3. Risultati dell'indagine

Nei prossimi paragrafi verranno presentati i risultati dell'indagine: sia di quanto emerso quantitativamente, attraverso il questionario, sia qualitativamente, mediante le domande aperte e i questionari.

Concretamente, per la maggior parte delle dimensioni trattate – ambiti di competenza, processi chiave di apprendimento, situazioni di apprendimento, competenze trasversali, strategie professionali e bisogni formativi – i risultati quantitativi sono messi in rapporto dialettico con gli approfondimenti qualitativi. Le modalità di valutazione e la visione generale dello Studio dell'ambiente sono state trattate unicamente in un'ottica qualitativa.

3.1 Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza (AC) descritti nel Piano di studio delineano i settori di conoscenza considerati essenziali per ciascuna disciplina didattica (ovvero ciò che viene insegnato), fornendo una base comune per i vari livelli di istruzione obbligatoria. Queste aree assumono significato in connessione con i processi chiave, influenzando i modi in cui i contenuti vengono attivati e plasmati per creare le diverse dimostrazioni di competenza.

All'interno delle diverse discipline didattiche, esistono vari criteri per identificare gli AC, che sono legati al diverso status epistemologico di ciascuna disciplina e sono correlati sia al Piano di Studio che alle pratiche didattiche predominanti nell'ambito dell'istruzione scolastica (PdS, 2015, p.86).

Gli AC sono quelli descritti nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese per quanto riguarda lo Studio dell'ambiente (PSOT, pp.174-180) e sono, rispettivamente:

- Essere umano. Bisogni fisici e psichici, ovvero la relazione che l'uomo ha con il mondo;
- Ecosistemi naturali. Ambiente-organismi, ossia il rapporto che l'uomo intrattiene con l'ambiente naturale;
- Adattamento all'ambiente. Lavoro-tecnica-materia-sviluppo sostenibile, ovvero le trasformazioni dell'ambiente attraverso il lavoro e le loro implicazioni;
- Spazio fisico, geometrico. Il modo di situarsi all'interno dell'ambiente, anche attraverso forme di riferimento e unità di misura astratte;
- Tempo astronomico, biologico e sociale, ovvero le modalità e gli strumenti che gli esseri umani si danno per situarsi nel tempo;
- Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri. I diversi ruoli che un individuo ricopre, ricopre e ricoprirà all'interno della società;
- Istituzioni. Il funzionamento dello Stato, a livello comunale, cantonale e nazionale;
- Tempo storico e contesti storici. La comprensione dell'evolversi delle diverse società umane;
- Mentalità: tradizione e modernità. L'evoluzione e le caratteristiche peculiari delle diverse culture;
- Paesaggio naturale e umanizzato. Il territorio, con le sue caratteristiche geofisiche e con i mutamenti imposti dall'attività umana.

T4. Importanza attribuita ai diversi ambiti di competenza: dato globale

	Non è affrontato	È affrontato marginalmente	È importante ma non è il principale	È l'ambito di competenza principale
Essere umano: bisogni fisici e psichici	6.2%	21.3%	45.6%	27.0%
Ecosistemi naturali: ambiente-organismi	7.6%	20.8%	40.8%	30.8%
Adattamento all'ambiente: lavoro-tecnica-materia-sviluppo sostenibile	24.3%	42.6%	24.3%	8.9%
Spazio fisico, geometrico	13.0%	40.2%	36.7%	10.1%
Tempo astronomico, biologico, sociale	15.3%	39.8%	34.1%	10.9%
Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri	27.5%	28.0%	24.0%	20.5%
Istituzioni	49.3%	35.8%	14.1%	0.8%
Tempo storico e contesti storici	34.4%	35.0%	22.4%	8.2%
Mentalità: tradizione-modernità	35.1%	39.5%	20.2%	5.2%
Paesaggio naturale e umanizzato	7.9%	38.1%	38.1%	15.9%

Essere umano, bisogni fisici e psichici ed *Ecosistemi naturali: ambienti e organismi* sono individuati come gli AC più importanti dalla proporzione più rilevante di docenti (rispettivamente il 27% e il 30.8%). Quasi nessuno ritiene di trattarli marginalmente, indipendentemente dall'ordine e dalla classe.

Per contro, l'AC *Istituzioni* è percepito come marginalmente trattato dalla proporzione maggiore di docenti, pochi, inoltre, lo individuano come uno degli AC principali.

Per quanto riguarda *Adattamento all'ambiente* e *Mentalità: tradizione-modernità*, i docenti percepiscono di trattarli prevalentemente in maniera marginale, pur con una minoranza che gli accorda una grande importanza.

T5A: Ambito di competenza considerato come principale: per grado e anno scolastico (SE)

	SI totale	SE totale	1 SE	2 SE	3 SE	4 SE	5 SE	Pluri SE
Essere umano: bisogni fisici e psichici	34.3%	22.6%	23.9%	27.0%	17.5%	16.7%	27.9%	21.9%
Ecosistemi naturali: ambiente-organismi	27.0%	33.0%	40.0%	43.2%	25.0%	36.1%	27.9%	25.0%
Adattamento all'ambiente: lavoro-tecnica-materia-sviluppo sostenibile	7.3%	9.8%	4.3%	5.4%	17.5%	13.9%	9.3%	9.4%
Spazio fisico, geometrico	5.8%	10.1%	2.2%	2.7%	20.0%	19.4%	24.4%	6.5%
Tempo astronomico, biologico, sociale	10.4%	11.2%	21.7%	10.8%	5.0%	13.9%	7.0%	6.7%
Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri	5.8%	29.1%	4.3%	8.1%	42.2%	44.4%	44.2%	34.4%
Istituzioni	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	2.5%	4.7%	4.7%	0.0%
Tempo storico e contesti storici	0.7%	12.6%	0.0%	2.7%	17.5%	17.1%	28.6%	9.7%
Mentalità: tradizione-modernità	2.2%	6.9%	2.2%	0.0%	10.0%	13.9%	9.5%	6.5%
Paesaggio naturale e umanizzato	10.4%	19.0%	6.5%	8.3%	28.2%	30.6%	20.9%	22.6%

T5B: Ambito di competenza considerato come principale: per livello di esperienza professionale

	9 anni o meno	da 10 a 19 anni	20 anni o più
Essere umano: bisogni fisici e psichici	24.8%	23.1%	31.8%
Ecosistemi naturali: ambiente-organismi	28.8%	33.0%	31.3%
Adattamento all'ambiente: lavoro-tecnica-materia-sviluppo sostenibile	9.6%	7.7%	8.6%
Spazio fisico, geometrico	11.2%	11.0%	8.8%
Tempo astronomico, biologico, sociale	12.0%	10.0%	10.1%
Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri	22.4%	19.8%	19.2%
Istituzioni	1.6%	0.0%	0.7%
Tempo storico e contesti storici	11.3%	8.9%	5.4%
Mentalità: tradizione-modernità	6.4%	4.4%	4.7%
Paesaggio naturale e umanizzato	16.1%	15.9%	16.0%

In questa tabella sono riportate le percentuali attribuite ai diversi AC considerati come *principali* dai docenti dei diversi ordini e anni scolastici.

Per quanto riguarda la SI si constata che gli AC considerati prevalentemente come principali sono *Esseri umani: bisogni fisici e psichici* (dal 34% dei docenti) ed *Ecosistemi naturali: ambiente-organismi* (27%). Globalmente, la proporzione più importante dei docenti di SE considera *Ecosistemi naturali: ambiente-organismi* (33%) l'AC principale, seguito da "Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri" (29%) e da "Essere umano: bisogni fisici e psichici" (22%).

Osservando le singole classi di SE, si constata come *Ecosistemi naturali: ambiente-organismi* sia nettamente preponderante nel primo biennio (I ciclo HarmoS), per poi perdere importanza, pur attestandosi sempre su percentuali importanti, nel triennio successivo. *Essere umano: bisogni fisici e psichici* è giudicato prioritario da una percentuale più o meno costante (oscillante tra il 17% e il 27%) per tutto il quinquennio. *Paesaggio naturale e umanizzato* e, soprattutto *Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri* sono giudicati prioritari da pochissimi docenti del primo biennio e da numerosissimi docenti del successivo triennio (II ciclo HarmoS).

Non si riscontrano differenze particolari per quanto riguarda, invece, l'esperienza professionale.

Approfondimenti qualitativi

I risultati della rilevazione quantitativa hanno evidenziato principalmente due aspetti meritevoli di essere approfonditi qualitativamente:

_ la grande rilevanza assegnata all'ambito *Essere umano: bisogni fisici e psichici* nella SI;

_ il maggiore peso attribuito alla dimensione naturalistica (AC *Ecosistemi naturali: ambiente e organismi*) nei primi anni di scolarità (durante la SI e il primo biennio di SE) e l'emergere successivo degli ambiti storico-sociali nell'ultimo triennio di SE (soprattutto *Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri*, ma anche, in misura minore, *Tempo storico e contesti storici*).

Per quanto riguarda il primo aspetto, ciò che emerge in maniera univoca, sia dalle domande aperte del questionario, sia dalle interviste, è che tematizzare i bisogni fisici e psichici del bambino – e di conseguenza dell'essere umano – è un compito primordiale della Scuola dell'infanzia, soprattutto nei primi mesi dell'anno scolastico. È interessante notare come i docenti attribuiscano a questo AC specifico dello Studio dell'ambiente, ambiti che gli estensori del PdS probabilmente intendevano attribuire alla competenza trasversale *Sviluppo personale*.

Sono emblematiche, in proposito le affermazioni di due docenti:

“Alla Scuola dell’infanzia ad inizio anno dedichiamo del tempo per capire con i bambini quando sorgono determinate necessità fisiologiche e come affrontarle (bisogno di movimento, bisogni legati vita pratica ...) sul lato psichico diamo importanza al benessere del singolo e del gruppo promuovendo un ambiente sereno dove ognuno si possa sentir libero di esprimere i propri timori e desideri sentendosi ascoltato e accolto.” (D.SI).

“Alla Scuola dell’infanzia, specialmente a inizio anno scolastico, è importante parlare ai bambini di come si è, dell’importanza di poter esprimere i propri bisogni e sentimenti, in relazione allo stare bene con l’altro.” (D.SI).

Per quanto riguarda le attività concrete che vengono menzionate, appare chiaro che questo ambito pertiene alla cura e all’educazione dell’allievo prima ancora che a quello propriamente disciplinare dello Studio dell’ambiente, come si può constatare attraverso i seguenti esempi:

“Ascolto delle emozioni, esercizi di respirazione, riflessioni condivise su ciò che fa stare bene.” (D.SI)

“Attività di rispetto, di socializzazione, di creazione del gruppo nel rispetto dei bisogni di tutti quanti e delle varie esigenze.” (D.SI)

“Aiutare i bambini nei momenti di difficoltà nella gestione delle emozioni per esempio.”

Evidentemente è stato possibile ritracciare anche attività nelle quali questo ambito è stato trattato con una focalizzazione specifica sullo Studio dell’ambiente, di seguito alcuni esempi particolarmente significativi:

“Come siamo fatti: confronti tra noi “umani” e il personaggio dell’anno, confronti tra pari.” (D.SI)

“Abbiamo affrontato il tema dell’accoglienza dei bambini nuovi accogliendo in un “dentro” che è fuori. Cioè i bambini vengono accolti nel giardino.” (D.SI)

Per ciò che concerne la relativa predominanza degli AC di tipo naturalistico nei primi anni di scuola e il successivo emergere di quelli di tipo storico-sociale, gli approfondimenti quantitativi non consentono di tentare una risposta definitiva, ma permettono di avanzare alcune ipotesi.

Innanzitutto, non tutti i docenti, riflettendo sul loro insegnamento riconoscono questo fenomeno, in particolare coloro che rivendicano una reale trasposizione del PdS nel loro insegnamento, ritengono che il maggiore peso di un ambito disciplinare dipenda dal tema scelto più che dall’età degli allievi:

“Ma anche lì dipende un po’ dai temi che si portano avanti, perché a me succede di scegliere un tema, poi rendermi conto che questo mi ha permesso di sviluppare di più la parte scientifica o naturale e magari un altro invece mi ha permesso di lavorare di più sulla morfologia del territorio.” (D.SE).

Un’altra ipotesi formulata da alcuni docenti – ma, è utile tenerne conto, mai in riferimento alle proprie attività di didattiche – è che tale ripartizione degli AC possa essere un retaggio del *Programma per la scuola elementare* del 1984:

“È possibile che alcuni insegnanti si riferiscano ancora al vecchio piano di studi, che indicava gli argomenti, e che, mi pare desse più peso iniziale alle Scienze naturali”. (D.SE).

L’ipotesi più spesso accreditata è però quella legata al fatto che gran parte dei temi trattati nei primi anni di scuola vengano elaborati sulla base degli interessi e degli stimoli dei bambini stessi.

“Molto spesso gli argomenti ci vengono suggeriti dalle domande dei bambini, che a quell’età sono molto interessati alla natura e agli animali” (D.SI).

“Molto dell’insegnamento nello Studio dell’ambiente è suggerito dalle preconcoscenze degli allievi, in quelli più piccoli sono spesso legate alla natura.” (D.SE).

Osservando le attività legate a *Ecosistemi naturali: ambiente e organismi* durante la SI e nei primi anni di SE, si constata come effettivamente queste rispecchino quanto affermato dai docenti in precedenza:

“Sempre nell’ambito del giardino, raccogliamo ciò che il giardino offre e svolgiamo attività di diverso genere” (D.SI).

“Scoperta dell’ambiente bosco attraverso i cinque sensi.” (D.SI)

“Uscite durante tutto l’anno per osservare gli animali delle Bolle di Magadino (canneto, stagno, golena)” (D.SE - II).

“Ricerca di animalletti presenti a bordo fiume, osservazione con le lenti e piccola ricerca” (D.SE - I).

Le AC inerenti a *Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri* proposte negli ultimi anni di SE sono inevitabilmente più articolate e complesse e, quindi, meno direttamente influenzate dagli stimoli degli allievi:

“Come è cambiata la popolazione in Ticino nel corso dei secoli? Perché? Come si è “distribuita” sul territorio? Perché?” (D.SE – V)

Il Ticino ieri e oggi; riflessione sui cambiamenti e sul perché; struttura della società di oggi e di ieri. Analisi delle diverse tipologie di fonti. (D.SE – V)

Un'ulteriore possibile pista suggerita da alcuni docenti potrebbe fornire ulteriori elementi di riflessione. Se, infatti, i capitoli del Piano di studio dedicati alla Scuola primaria, suggeriscono esplicitamente un approccio transdisciplinare allo Studio dell'ambiente, per ciò che concerne la Scuola media esso ridiviene fortemente disciplinare, suddividendo con molta chiarezza le Scienze naturali, la Geografia e la Storia. In questa ottica è comprensibile il pensiero di un'insegnante (non dissimile da quello espresso da alcuni altri):

“Io quando ho gli allievi più piccoli mi sento più libera nella scelta dei temi da affrontare, ma poi, in quinta, quando i bambini si avvicinano alle Medie, sento il dovere di prepararli alle discipline che dovranno incontrare.” (D.SE).

3.2 Processi chiave di apprendimento

I processi chiave, nel quadro teorico definito dal Piano di studio (PdS, 2015, pp. 86-87) sono i procedimenti più rilevanti legati alla struttura metodologica della didattica disciplinare. Questi processi risultano comuni a tutti i livelli scolastici, sviluppandosi in profondità e complessità nel corso del percorso educativo. Guadagnano significato attraverso la connessione con gli ambiti di competenza, che sono i punti di riferimento essenziali su cui tali processi agiscono.

Mettere in evidenza i processi chiave permette di orientare l'insegnamento verso lo sviluppo di tali processi, oltre che verso l'acquisizione di competenze. Questi processi sono considerati aspetti fondamentali da padroneggiare per attivare le risorse personali necessarie nell'affrontare compiti complessi. Per identificarli, ci si è concentrati sul riconoscimento di alcune operazioni cognitive essenziali nello sviluppo di ciascuna disciplina didattica, che assumono una centralità progressiva nel corso della scolarità obbligatoria.

Il gruppo di lavoro Studio dell'ambiente (GSA, 2020, pp.2-6), ha sviluppato un modello, all'epoca non ancora definitivo, che riprende i processi descritti nel PdS e li ancora, con inevitabili adattamenti, al modello R(isorse)-I(nterpretazione)-Z(azione)-A(utoregolamentazione) elaborato da Roberto Trinchero (2012).

In esso sono stati individuati cinque processi generali di apprendimento (PGA) finalizzati a far:

- _ rievocare esperienze pregresse;
- _ contestualizzare le informazioni;
- _ condividere le informazioni agli allievi;
- _ cercare informazioni agli allievi;
- _ confluire informazioni ed esperienze in altri contesti.

In interazione con essi, sono stati individuati dei processi specifici di apprendimento:

- _ creare modelli descrittivi del territorio/ambiente;
- _ condividere le informazioni raccolte;
- _ porsi domande pertinenti sul contesto e sugli elementi che lo compongono;
- _ comprendere le relazioni tra gli elementi che compongono il contesto;
- _ raccogliere informazioni pertinenti sul territorio/ambiente;
- _ esplorare la realtà circostante;
- _ condividere una esperienza comune del proprio territorio/ambiente;

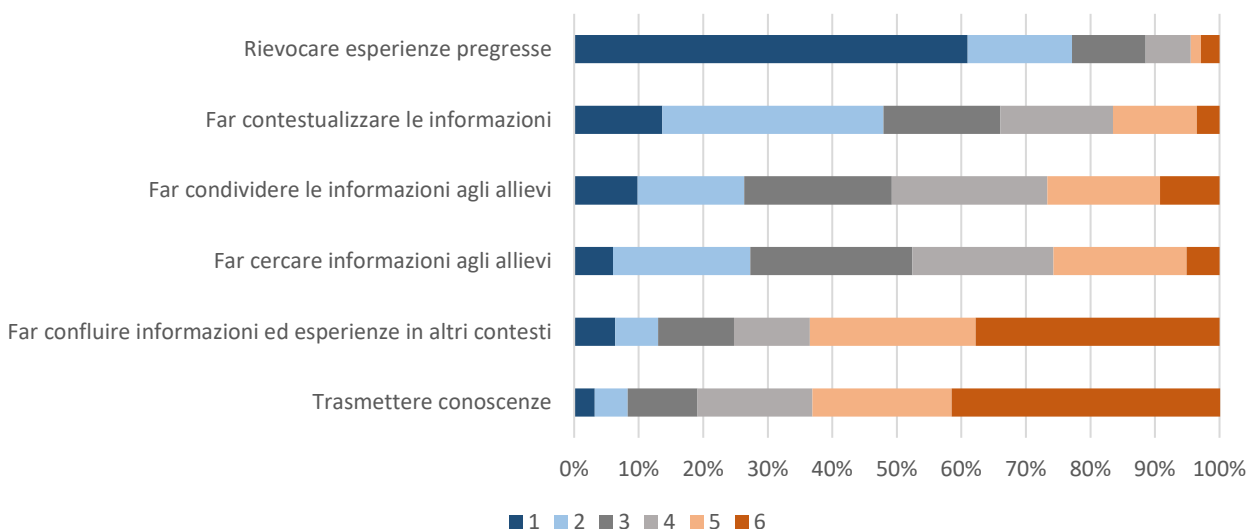
- _ ricercare un legame con il proprio territorio/ambiente;
- _ rievocare esperienze pregresse legate al proprio territorio/ambiente;

Rilevazioni quantitative

A) Processi generali di apprendimento

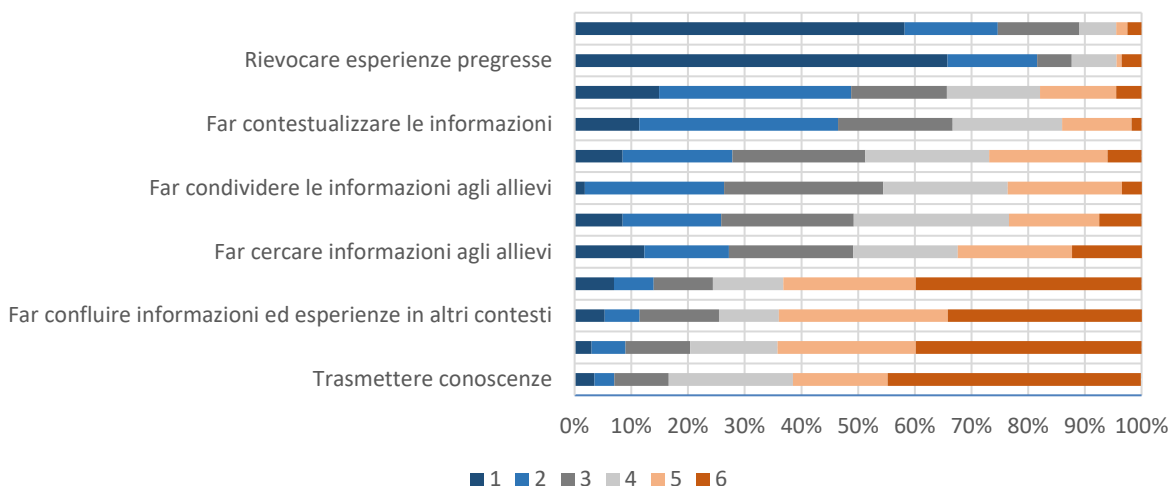
Lo scopo della batteria di domande era di capire quali sono i processi generali di apprendimento (PGA) percepiti come più frequentemente attivati nell'ambito di Studio dell'ambiente. Concretamente è stato chiesto ai docenti di gerarchizzare da 1 (il PGA da loro attivato più di frequente a 6 (il PGA da loro attivato meno di frequente) i PGA *nell'ambito dell'insegnamento alla loro classe attuale*. Si noti che oltre ai cinque PGA sviluppati dal Gruppo Studio dell'ambiente (GSA) si è aggiunta l'opzione di risposta *Trasmettere conoscenze* non prevista nel modello.

G2: Processi generali di apprendimento: totalità dei docenti



Si constata come il PGA attivato più di frequente sia di gran lunga *Rievocare le esperienze pregresse* (il 78% dei docenti lo indica in prima o seconda posizione). La *contestualizzazione delle informazioni* si situa, anch'essa abbastanza nettamente, al secondo posto (il 48% dei docenti la indica in prima o seconda posizione). L'attivazione dei processi di ricerca e di contestualizzazione delle informazioni si situa al primo o al secondo posto per, rispettivamente, il 27% e il 28% dei docenti. La *trasmissione diretta di conoscenze* da parte del docente e l'attività *di far confluire informazioni in altri contesti* risultano, invece, modalità di insegnamento e apprendimento decisamente poco utilizzate.

G2: Processi generali di apprendimento: comparazione tra docenti di SI e SE²



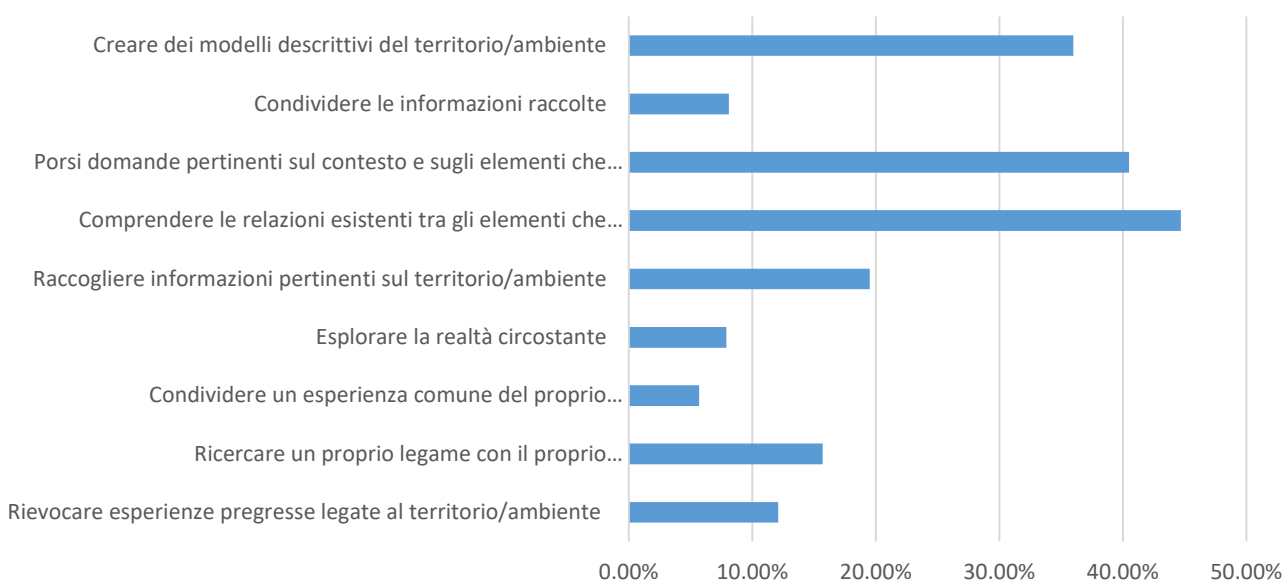
Osservando in un'ottica comparativa le risposte dei docenti dei diversi ordini e dei diversi cicli di SE si constata una notevole continuità, non appaiono infatti differenze rilevanti rispetto alla frequenza di attivazione dei diversi PGA. Analogamente, non si constatano differenze particolari a dipendenza dell'esperienza professionale.

B) Processi specifici di apprendimento

Questa dimensione si propone di esplorare le difficoltà ad attivare i diversi processi specifici di apprendimento (PSA) previsti dal Piano di studio.

Concretamente, è stato chiesto ai docenti di indicare quanto facile o difficile (scala: molto facile, facile, né facile difficile, molto difficile) sia attivare i diversi PSA *nella loro classe attuale*. Per ragioni di sintesi e di interesse obbiettivo il grafico e le tabelle seguenti riportano unicamente le percentuali di coloro che giudicano difficile o molto difficile attivare un determinato PSA.

G3: Percentuale di coloro che giudicano difficile o molto difficile attivare i diversi PS, totalità dei docenti



² Si noti che, per ogni processo, la barra in alto si riferisce alla SE e quella in basso alla SI

Globalmente si constata come *Comprendere le relazioni tra gli elementi compongono un contesto*, *Porsi domande sul contesto sui suoi elementi* e *Creare modelli descrittivi del territorio/ambiente*, siano – rispettivamente per il 44.7%, il 40.5% e il 36% dei docenti – siano decisamente i PSA più difficili da attivare.

I PSA meno problematici da attivare risultano essere *Condividere un'esperienza comune del proprio ambiente*, *Esplorare la realtà circostante* e *Condividere le informazioni raccolte*.

T1A: Percentuale di coloro che giudicano difficile o molto difficile attivare i diversi PS, comparazione per grado scolastico e per esperienza professionale

	SI	SE	da 1 a 9 anni	da 10 a 19 anni	20 anni o più
Rievocare esperienze pregresse legate al territorio/ambiente	11.6%	12.4%	10.4%	15.4%	11.9%
Ricerca un proprio legame con il proprio territorio/ambiente	17.6%	14.6%	12.2%	15.4%	18.6%
Condividere un'esperienza comune del proprio territorio/ambiente	5.2%	6.0%	5.4%	5.5%	6.1%
Esplorare la realtà circostante	7.4%	8.2%	8.1%	14.3%	4.0%
Raccogliere informazioni pertinenti sul territorio/ambiente	18.5%	20.1%	21.0%	22.0%	16.7%
Comprendere le relazioni esistenti tra gli elementi che compongono il contesto	50.7%	41.3%	37.4%	50.6%	45.7%
Porsi domande pertinenti sul contesto e sugli elementi che lo compongono	41.9%	39.8%	37.9%	42.9%	41.0%
Condividere le informazioni raccolte	8.2%	8.1%	12.9%	3.3%	7.3%
Creare dei modelli descrittivi del territorio/ambiente	35.3%	36.3%	35.5%	38.5%	35.1%

T1B: Percentuale di coloro che giudicano difficile o molto difficile attivare i diversi PS, comparazione per ciclo formativo (SE)

	Ciclo I	Ciclo II	Pluriclasse
Rievocare esperienze pregresse legate al territorio/ambiente	7.2%	16.0%	12.5%
Ricerca un proprio legame con il proprio territorio/ambiente	14.4%	15.2%	12.9%
Condividere un'esperienza comune del proprio territorio/ambiente	3.6%	7.6%	6.2%
Esplorare la realtà circostante	6.0%	8.4%	12.9%
Raccogliere informazioni pertinenti sul territorio/ambiente	18.1%	21.9%	18.7%
Comprendere le relazioni esistenti tra gli elementi che compongono il contesto	38.5%	42.8%	41.9%
Porsi domande pertinenti sul contesto e sugli elementi che lo compongono	49.4%	35.3%	31.3%
Condividere le informazioni raccolte	6.0%	8.6%	12.5%
Creare dei modelli descrittivi del territorio/ambiente	39.7%	36.2%	28.0%

Non si constatano particolari differenze nelle risposte date dai docenti dei due ordini, se non un'ancor più accentuata difficoltà dei docenti di SI (50.7%) nell'attivare il PSA *Comprendere le relazioni tra gli elementi compongono un contesto*. Quest'ultimo PSA è anche l'unico che fa registrare delle differenze abbastanza rilevanti tra gli insegnanti con diversi livelli di esperienza: solo il 37.4% dei docenti con un'esperienza da 1 a 9 anni ritiene difficile o molto difficile attivarlo, contro, rispettivamente il 50.6% e il 45.7% dei loro colleghi con da 10 a 19 anni di esperienza e con 20 anni o più.

Le risposte date dai docenti dei diversi cicli di SE non alternano il quadro globale visto in precedenza. Si può rilevare una difficoltà particolarmente accentuata (49.4%) degli insegnanti di primo ciclo ad attivare il PSA *Porsi domande pertinenti sul contesto e sugli elementi che lo compongono*.

Approfondimenti qualitativi

A livello qualitativo si è cercato di comprendere le ragioni della forte preponderanza del processo generale di apprendimento (PGA) *Rievocare le esperienze pregresse* rispetto agli altri. Così come comprendere con quali modalità esso viene attivato. E, di converso, cercare di capire la scarsa attivazione del PGA *Trasferimento in altri contesti delle informazioni*.

Per ciò che concerne i processi specifici di apprendimento (PSA) ci si è posti l'obiettivo di comprendere le particolari difficoltà riscontrate nei due ordini scolastici nell'attivare i PSA *Comprendere le relazioni tra gli elementi compongono un contesto* *Porsi domande sul contesto sui suoi elementi* e *Creare modelli descrittivi del territorio/ambiente*.

Concretamente non è stato possibile approfondire tutti gli aspetti, dal momento che nel corso delle interviste si è constatato che pochi docenti avevano interiorizzato la concettualizzazione dei processi elaborata dal GSA.

Alcuni di essi la rifiutavano esplicitamente, associandola al Piano di studio, di seguito alcuni esempi:

"Guardi le dico subito, io non sono molto in chiaro sui termini del Piano di studio" (D.SE).

“Io il nuovo Piano di studio non lo uso, mi riferisco a quello vecchio o al Plan d'étude romand”. (D.SE).

Ma anche molti di coloro, la maggioranza, che non manifestavano un atteggiamento oppositivo esplicito, evidentemente non avevano familiarità a riflettere sul proprio agire sulla base della terminologia utilizzata nel questionario. In proposito occorre sottolineare come i processi, nella formulazione proposta nel questionario, non erano ancora giunti ad un'elaborazione teorica definitiva (GSA, 2020, p.2) e, in effetti, la loro interpretazione può non risultare completamente chiara. Non sfugge, ad esempio, la questione, all'epoca irrisolta, sull'uso dei termini *territorio* e *ambiente* o la formulazione eccessivamente teorica di alcuni di essi.

È apparso però chiaro, nella maggior parte delle interviste che il PGA *“Rievocare le esperienze pregresse”* è un processo fondamentale nell'insegnamento dello Studio dell'ambiente.

Per quanto riguarda la Scuola dell'infanzia è esso alla base del rapporto formativo tra insegnante e allievo che trascende dagli ambiti disciplinari:

“Partire da ciò che i bambini apprendono o hanno già conosciuto è ciò che facciamo praticamente sempre.” (D.SI)

Anche nella Scuola elementare questo processo è fondamentale:

“Ma io, in genere, parto dalle esperienze degli allievi, però voglio portarli oltre... io programmo le prime attività di settembre ottobre, non di più, perché poi dopo cerco di conoscere la classe e scelgo gli interessi dei ragazzi e seguo gli interessi dei ragazzi.” (D.SE).

Tuttavia, alcuni docenti di questo grado scolastico evidenziano delle differenze tra i primi e gli ultimi anni:

“Dipende dalla tematica. In realtà nel primo ciclo si nel secondo già meno... però il secondo ciclo, se penso a un'attività di Scienze o di Geografia si si differenzia molto tra gli allievi perché ci sono allievi che hanno molte conoscenze già da casa e altri che non hanno idea.” (D.SE).

“Negli ultimi anni i temi si fanno più complessi e alcuni ragazzi hanno veramente poche esperienze da elaborare” (D.SE).

Queste ultime affermazioni ci sembrano particolarmente interessanti perché evidenziano come determinati approcci esperienziali e transdisciplinari appaiano ai docenti come di più difficile applicazione negli anni finali della Scuola elementare, quando le discipline che ne sono alla base diventano più presenti ed importanti e sono approcciate più singolarmente, nelle attività, ma anche nella consapevolezza dei docenti che sanno che nel grado scolastico successivo i loro allievi saranno confrontati con esse in maniera nettamente separata.

3.3 Situazioni di apprendimento

Per situazioni di apprendimento (SA) intendiamo le attività didattiche che un docente mette in atto per consentire agli allievi di acquisire un apprendimento. Tramite delle interviste preliminari all'indagine sono state individuate delle categorie, non mutualmente esclusive, che dovrebbero coprire l'intero spettro delle principali attività didattiche messe in atto nello Studio dell'ambiente, ovvero

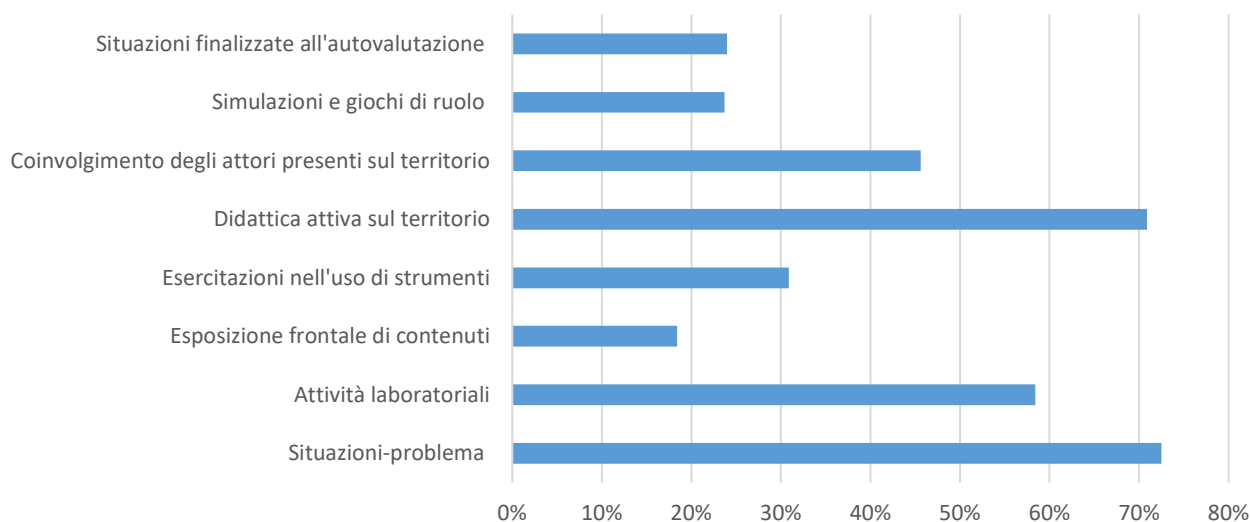
- _ situazioni finalizzate all'autovalutazione;
- _ simulazioni e giochi di ruolo;
- _ coinvolgimento degli attori presenti sul territorio;
- _ didattica attiva sul territorio;
- _ esercitazioni nell'uso di strumenti;
- _ esposizione frontale di contenuti;
- _ attività laboratoriali;
- _ Situazioni problema.

Rilevazioni quantitative

Questa dimensione esplora le situazioni di apprendimento (SA) maggiormente utilizzate.

Nello specifico è stato chiesto ai docenti di indicare quali strategie didattiche prevedevano di utilizzare maggiormente nell'insegnamento dello Studio dell'ambiente nella loro classe attuale (era possibile indicare un massimo di tre risposte)³.

G4: Utilizzo più frequente delle situazioni di apprendimento: dato globale



Le SA indicate più frequentemente indicate come sovente utilizzate dai docenti dei due ordini scolastici sono le *Situazioni-problema* (71.1%) e la *Didattica attiva sul territorio* (70.1%). Quelle meno frequentemente indicate come tali sono l'*Esposizione frontale di contenuti* (18.5%), le *Simulazioni e i giochi di ruolo* (22.6%) e le *Situazioni finalizzate all'autovalutazione* (23.1%).

T3A: Utilizzo più frequente delle situazioni di apprendimento: comparazione per grado scolastico e per esperienza professionale

	SI	SE	9 anni o meno	da 10 a 19 anni	20 anni o più
Situazioni-problema	86.3%	64.1%	74.4%	78.2%	69.5%
Attività laboratoriali	64.7%	54.4%	57.6%	61.9%	57.6%
Esposizione frontale di contenuti	10.8%	22.8%	17.6%	21.7%	17.8%
Esercitazioni nell'uso di strumenti	10.8%	42.6%	29.6%	37.0%	29.1%
Didattica attiva sul territorio	73.4%	69.1%	59.2%	76.1%	78.8%
Coinvolgimento degli attori presenti sul territorio	38.9%	49.3%	35.2%	53.3%	50.1%
Simulazioni e giochi di ruolo	34.5%	17.3%	19.2%	26.1%	26.4%
Situazioni finalizzate all'autovalutazione	24.4%	23.6%	20.0%	32.6%	22.5%

³ Si è preferito richiedere ai docenti una previsione sull'arco dell'anno scolastico piuttosto che il rendiconto di quanto fatto finora, ciò perché il questionario è stato sottoposto nella seconda metà del mese di ottobre, per cui era la forte probabilità che alcune pratiche non erano state messe in atto per ragioni di tempo.

T3B: Utilizzo più frequente delle situazioni di apprendimento: comparazione per ciclo di formazione (solo SE)

	Ciclo I	Ciclo II	Pluriclasse
Situazioni-problema	61.4%	64.7%	75.0%
Attività laboratoriali	62.7%	47.9%	62.5%
Esposizione frontale di contenuti	18.0%	26.1%	25.0%
Esercitazioni nell'uso di strumenti	19.3%	61.3%	37.5%
Didattica attiva sul territorio	68.7%	70.6%	71.9%
Coinvolgimento degli attori presenti sul territorio	49.4%	48.8%	56.3%
Simulazioni e giochi di ruolo	25.3%	10.1%	25.0%
Situazioni finalizzate all'autovalutazione	21.7%	25.2%	25.0%

Le SA indicate più frequentemente come sovente utilizzate dai docenti dei due ordini scolastici sono le situazioni-problema e la didattica attiva sul territorio. Le situazioni-problema sono maggiormente utilizzate nella SI (72.3%), la didattica attiva sul territorio nella SE (70.1%). Le attività laboratoriali sono anche menzionate abbastanza frequentemente, ma più nella SE che nella SI (40.6% contro 29.7%). Con percentuali più ridotte una situazione simile la si constata per quanto riguarda l'esposizione frontale di contenuti (26% contro 12.3%) e nell'esercitazione all'uso di strumenti (33.8% contro 7.9%). Il ricorso a simulazioni e giochi di ruolo è invece decisamente più frequente alla SI (34.8% contro 13.2%). Poco menzionati sono invece il coinvolgimento degli attori presenti sul territorio e le situazioni finalizzate all'autovalutazione.

Per quanto riguarda le differenze legate all'esperienza professionale, si nota come i docenti con un'esperienza da 1 a 9 anni ricorrano meno frequentemente alla didattica attiva sul territorio rispetto ai loro colleghi con maggiore anzianità (59.6% contro, rispettivamente, 76.1% e 78.8%) e al coinvolgimento degli attori presenti sul territorio (il 35.2% contro, rispettivamente, 53.3% e il 50.1%).

Le risposte date dai docenti dei diversi cicli di SE non mutano radicalmente il quadro descritto in precedenza. Si constata, tuttavia che i docenti di pluriclassi fanno maggiore utilizzo di situazioni-problema (65.6% contro 45.7% e 50%).

Approfondimento qualitativo

Nei prossimi paragrafi, attraverso le testimonianze dei docenti, approfondiremo in cosa consistono concretamente le situazioni di apprendimento messe in atto dai docenti nei diversi gradi e nelle diverse classi scolastiche.

Scuola dell'infanzia

Come rilevato dai dati emersi dal questionario gran parte delle attività proposte dai docenti di questo grado scolastico sono riferibili a situazioni-problema e alla didattica attiva sul territorio. Per quanto riguarda queste ultime, esse hanno come luogo di apprendimento principale il bosco.

“Andiamo spesso nel “nostro bosco” per raccogliere informazioni e tematizzarle poi in sezione.” (D.SI)

Il contesto del bosco è utilizzato anche per integrare altre SA, come le attività laboratoriali:

“Passeggiare nel bosco e raccogliere materiale da utilizzare in modo creativo in un laboratorio.” (D.SI)

Oppure le situazioni-problema, o quantomeno quelle che i docenti identificano come tali :

“Situazione problema all'interno del bosco. Abbiamo trovato un insetto. Abbiamo dovuto cercare informazioni per sapere cosa fosse.” (D.SI)

O, ancora, per il coinvolgimento di attori presenti sul territorio:

“Animazione nel bosco da parte di un'operatrice di Pro Natura in cui i bambini si sono confrontati in prima persona con la scoperta della natura.” (D.SI)

La maggior parte degli altri esempi di didattica attiva sul territorio è riferibile a contesti rurali o agricoli, come ad esempio le visite in fattoria:

“Siamo stati a Mezzana a visitare l'apiario didattico accompagnati da una biologa, abbiamo iniziato l'esplorazione del territorio circostante la scuola dell'infanzia”. (D.SI)

Le situazioni-problema sembrano essere attività molto utilizzate per le attività più legate agli aspetti sociali dello Studio dell'ambiente:

“Ho portato una valigia in sezione, che conteneva un passaporto privo di informazioni, senza dire nulla. I bambini hanno ipotizzato ed espresso le loro idee a riguardo. Questo ci ha portato a parlare del viaggio, della Svizzera. Partendo dalle loro conoscenze e esperienze, stiamo conoscendo la Svizzera e lo scopo sarà quello di viaggiare per il mondo.” (D.SI)

“Proposta di una foto di un Mandala (Landart). Discussione: cos'è, da quali materiali è composto,…” (D.SI)

Si noti che una delle strategie per attivare situazioni-problema più volte menzionate dai docenti è quella di ricorrere a un personaggio immaginario.

“Personaggio fantastico (burattino) pone un problema ai bambini. Con le uscite, con le conversazioni e le osservazioni si cercano soluzioni in gruppo.” (D.SI)

In questo momento ci troviamo a confronto con una situazione problema inerente all'emozione della paura. Il nostro personaggio di sezione (mostro dei colori), dopo una serie di indizi, riporta ai bambini di non riuscire a raggiungerli sino all'asilo in quanto deve passare attraverso un bosco fitto, buio e misterioso. (D.SI)

Per quanto riguarda le attività legate laboratoriali, almeno quelle menzionate, la maggior parte sono legate alla cura dell'orto, alla cucina e all'alimentazione:

“Cura e pulizia dell'orto, raccolta dei prodotti dell'orto e assaggio, preparazione di pietanze con i prodotti dell'orto.”(D.SI)

“Cucinare piccoli piatti” (D.SI)

“Assieme ai bambini abbiamo preparato un orto rialzato andando a raccogliere il materiale necessario (ghiaia, foglie secche, terra) e abbiamo piantato alcune piantine di erbe aromatiche e semi.” (D.SI)

Possiamo aggiungere che sono state menzionate molte azioni legate all'interiorizzazione delle regole sociali e alla gestione delle relazioni, che i docenti facevano fatica a inquadrare in situazioni di apprendimento strutturate, molto probabilmente anche perché, come evidenziato in precedenza, vi è tra gli insegnanti di questo ordine scolastico, una, comprensibile, fatica a distinguere alcune competenze specifiche delle Studio dell'ambiente da quelle proprie alla competenza trasversale *Sviluppo personale*.

“Ho una situazione di classe complicata. Attualmente sto lavorando su regole e rispetto e conoscenza.” (D.SI)

“Creare un sereno clima di lavoro costruendo legami collaborativi; migliorando la propria autonomia, mettendo in luce la componente relazionale.” (D.SI)

“Sto lavorando sulla necessità di apprendere regole sociali di vita comune.” (D.SI)

Scuola elementare

Analizzando quanto emerso dai docenti, che vi è una notevole differenza tra il primo (classi prima e seconda) e il secondo ciclo (classi terza, quarta e quinta) HarmoS per ciò che concerne le SA proposte.

Primo ciclo

Apparentemente vi è una certa continuità tra le SA proposte nella Scuola dell'infanzia e nei primi due anni di quella elementare (che d'altronde appartengono allo stesso ciclo HarmoS).

Anche in questo ciclo le attività legate *didattica attiva sul territorio* sono molto sovente menzionate e quelle legate al bosco hanno un peso preponderante:

“Adesione alla settimana all'aperto (uscita alle Bolle di Magadino, raccolta di materiale del bosco, giochi sensoriali nel bosco e nel prato).” (D.SE – 1H)

Inevitabilmente, la complessità delle attività ad esse connesse è accresciuta rispetto alla SI:

“Andare nel bosco, osservare e raccogliere vari tipi di foglie, lavorarci in classe (classificazione, collegamento alle stagioni, arti plastiche...)” (D.SE – 1H)

In alcuni casi esse sono affrontate in ottica interdisciplinare:

“Attività all'aperto di scoperta. Uscite nel bosco. Attività multidisciplinari Arte/Natura o Italiano/Natura.” (D.SE – 1H)

Rispetto a quanto riscontrato in merito alle SI, più frequentemente vengono menzionate uscite sul territorio anche legate ad ambiti diversi da quello naturalistico, ad esempio a mostre e musei:

“Visita ad una mostra in tema al programma dell'anno scolastico e realizzazione di un "libro" informativo (sugli argomenti della mostra) attraverso la collaborazione di vari gruppi di lavoro all'interno della classe.” (D.SE – 1H)

Oppure ad artefatti umani:

“Abbiamo visitato il mulino del paese” (D.SE – 1H)

Per quanto riguarda le *situazioni-problema*, si nota come il ricorso a un “personaggio immaginario” che introduce la situazione è molto diffuso:

“Abbiamo ricevuto una scatola dell'autunno dal nostro personaggio. Cosa farsene? I bambini hanno scelto di riempirla con oggetti / elementi naturali tipici dell'autunno.” (D.SE – 1H)

A differenza di quanto avviene nella SI, nei primi anni di SE, questo personaggio si avvale della scrittura:

“Un personaggio misterioso che scrive alla classe e chiede di essere aiutato a trovare informazioni e chiarimenti.” (D.SE – 1H)

Per quanto riguarda le *attività laboratoriali o di atelier*, sono sovente menzionate, quelle legate alla classificazione, all'esposizione e ai primi approcci alla strumentazione scientifica:

“Attraverso un albo illustrato ho proposto come progetto concreto a lungo termine la creazione di un museo in classe. Cosa conterrà il nostro museo verrà deciso man mano assieme agli allievi, quello che sarà importante studiare e comprendere la struttura e il funzionamento di un museo.” (D.SE – 1H)

“Osservazioni di elementi naturali con un metodo scientifico (ad es. usando la lente d'ingrandimento) e cercando di descrivere, classificare (foglie, insetti) e disegnare.” (D.SE – 1H)

È interessante notare come gran parte delle SA menzionate dai docenti siano prevalentemente impregnate sull'ambito di competenza *Ecosistemi naturali: ambiente e organismi*.

Secondo ciclo

Comprensibilmente, in terza, quarta e quinta elementare le SA descritte dai docenti risultano notevolmente più complesse e articolate. Al tempo stesso, in molti casi, si può notare come esse si avvicinino sempre più all'una o l'altra delle discipline tradizionali alla base dello Studio dell'ambiente.

Questi fenomeni si possono notare particolarmente rispetto alle SA legate alla *didattica attiva sul territorio*, le uscite tendono a essere più lunghe e più “tematiche”. Di seguito due esempi legati allo sviluppo di competenze geografiche:

“Gita scolastica sulle cime di Medeglia. Sul territorio gli allievi hanno svolto un quiz geografico. Per rispondere ad alcune domande bastava osservare il territorio per altre invece bisognava leggere la cartina.”

“Abbiamo svolto un'uscita a Cardada Cimetta durante la prima settimana di scuola, abbiamo osservato il panorama da diversi punti (Cardada, Cimetta, croce allo Stallone) e i bambini hanno potuto già fare prime osservazioni (cosa vedevano, cosa non si vedeva bene da lì: nel nostro caso il nostro comune XXX, abbiamo nominato i paesi, abbiamo visto che sotto è tutto piatto, che si vede il delta, in cima a Cimetta abbiamo osservato le montagne e la linea rossa, poi abbiamo parlato di placca europea e africana,...).”

Un esempio, invece, di uscita con finalità storiche:

“Abbiamo visitato una mostra di fotografie storiche del nostro paese e abbiamo discusso dei cambiamenti.”

Per quanto riguarda le situazioni-problema constatiamo che esse nascono da elementi meno artificiosi e "addomesticati" e che, anch'esse, possono avere finalità disciplinari o transdisciplinari e sistemiche.

Di seguito è presentato un esempio di situazione-problema realizzata a partire da una fotografia e, prevalentemente, legata alla disciplina Storia.

"Partendo da una fotografia riguardante il monumento delle vittime del traforo ferroviario del san Gottardo situato ad Airolo, i bambini hanno dovuto ipotizzare dove si trovava e a quale possibile evento/manufatto si riferisse, partendo dagli elementi presenti nell'opera. Successivamente dopo aver fatto molteplici ipotesi, hanno capito che si trattava di un'opera che ha causato fatiche e vittime." (D.SE – 2H)

L'esempio riportato di seguito, incentrato sulle Scienze naturali, porta gli allievi stessi a sviluppare delle situazioni-problema.

"Osservazione di un luogo (golene) e dagli allievi sono nate delle situazioni problema legate alla pulizia dei rifiuti, alla ricerca e osservazione di animali e piante." (D.SE – 2H)

L'ultimo esempio, particolarmente interessante, partendo da un elemento – i muri a secco – porta allo sviluppo di itinerari, storici, geografici e naturalistici all'interno di un quadro transdisciplinare.

"Li ho fatti lavorare sui muri a secco, lavorando sui muri a secco, sono riusciti a portare avanti sia il programma di Geografia, in particolare la Val Leventina e la Val Verzasca. Trattando le funzionalità di questi muri ho potuto sviluppare un itinerario di Scienze naturali e, trattandone le origini, svilupparne uno di Storia." (D.SE – 2H)

Per ciò che concerne l'utilizzo di strumenti e le attività laboratoriali, si constata come vi sia un progressivo avvicinamento ai metodi di riferimento "classici" delle discipline implicate nello Studio dell'ambiente. Di seguito tre esempi:

Uno incentrato sulla creazione di carte geografiche:

"Per dare avvio allo studio delle cartine geografiche, e quindi alla lettura di elementi visti dall'alto, abbiamo creato dei modellini di stanze con i Lego e poi le abbiamo disegnate rispettando la visione dall'alto." (D.SE – 2H)

Un altro sull'analisi di fonti storiche:

"Quest'anno trattiamo gli spazzacamini ticinesi, li avvicino alle prime fonti storiche, partendo un po' dagli articoli giornali del tempo." (D.SE – 2H)

E, uno, infine, sui rudimenti dei processi di fermentazione:

"Ipotesi su come fare il vino e prova in classe. Raccolta dell'uva e visita ad una cantina. Rielaborazione delle ipotesi dopo la visita alla cantina." (D.SE – 2H).

Aspetti generali

Apparentemente si constatano forti affinità tra le SA proposte nella Scuola dell'infanzia e nei primi due anni di Scuola elementare. Si attribuisce molta importanza alla didattica sul territorio, in particolare in ambito naturalistico (bosco). Più in generale, gran parte delle attività presentate erano incentrate sulla dimensione biologica. Una caratteristica specifica riscontrata nella Scuola dell'infanzia è quella di attribuire molto spazio agli aspetti di socializzazione del bambino all'interno del gruppo. Vi è quindi un'articolazione con aspetti relativi alle competenze trasversali, in particolare allo *Sviluppo personale*.

Nelle classi del secondo ciclo HarmoS le attività si fanno più articolate, vi è una progressiva introduzione della dimensione storico-sociale, nonché un avvicinamento alle metodiche proprie alle singole discipline di riferimento dello Studio dell'ambiente.

Il coinvolgimento di attori esterni nella didattica – specialisti di un ambito, ma anche professionisti, come agenti di polizia, forestali, ecc. – è generalmente apprezzato in tutti i gradi scolastici, ma la frequenza dei loro interventi è condizionata dai fondi messi a disposizione dalle sedi o dall'eventuale gratuità del servizio.

3.4 Competenze trasversali

La presenza delle *Competenze trasversali* nel Piano di Studio si basa sugli articoli 1 e 2 della Dichiarazione della CIIP del 2003. Queste competenze sono definite come elementi che caratterizzano lo sviluppo individuale e sono fondamentali per l'apprendimento delle discipline, arricchendosi a loro volta grazie alle attività degli studenti in ambito disciplinare, includendo aspetti cognitivi. La presenza delle Competenze trasversali indica un orientamento dell'insegnamento e dell'apprendimento verso la possibilità di applicare ciò che è stato appreso in contesti successivi e in ambienti al di fuori della scuola, promuovendo applicazione, generalizzazione e trasferimento delle conoscenze (Pds, 2015, p.20).

Il PdS del 2015 delinea sei aree di competenza trasversale. Ciascuna di queste aree è accompagnata da una definizione generale, il suo campo di significato, un'analisi di alcuni processi chiave che la contraddistinguono e una progressione di profili di competenza in relazione al completamento dei tre cicli (Pds, 2015, p.29). Di seguito una loro breve definizione.

_ *Sviluppo personale*: la conoscenza di sé, la fiducia in sé e la capacità di assumersi responsabilità.

_ *Collaborazione*: sviluppo dello spirito collaborativo e della capacità di lavorare in gruppo.

_ *Comunicazione*: attivazione delle risorse che permettono di utilizzare linguaggi appropriati ai diversi contesti.

_ *Pensiero riflessivo e critico*: saper prendere le distanze e riflettere su fatti, informazioni e sulle proprie azioni.

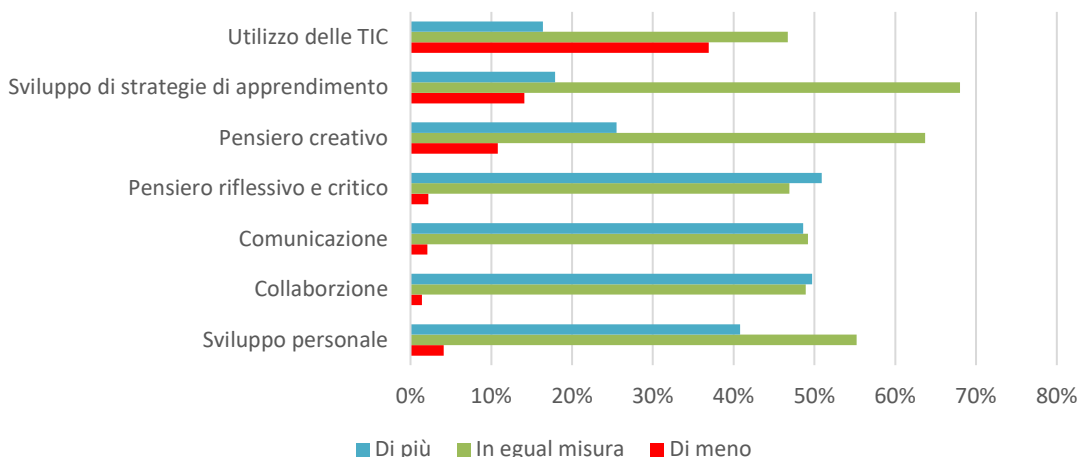
_ *Pensiero creativo*: saper ricorrere all'inventiva e alla fantasia nell'affrontare le situazioni.

_ *Strategie di apprendimento*: essere capaci di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di apprendere. A queste, in accordo con il Gruppo Studio dell'ambiente (GSA) si è deciso di aggiungere *Utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione* (TIC). Ciò è dovuto al fatto che l'informatica e la comunicazione erano presenti nel PdS del 2015 come *Contesto di formazione generale*, ma al momento della definizione dell'inchiesta era in previsione un loro inserimento tra le competenze trasversali nella revisione del 2022, cosa poi avvenuta con la denominazione *Tecnologie e media*.

Rilevazioni quantitative

Questo paragrafo si propone di esplorare il potenziale dello Studio dell'ambiente nell'acquisizione delle competenze trasversali (CT) previste dal Piano di studio. L'approccio è di tipo comparativo rispetto all'insegnamento globale.

Figura 4 - Capacità di favorire lo sviluppo di competenze trasversali rispetto alle altre aree disciplinari: tutti i docenti



Per l'insieme dei docenti di SI e SE, lo Studio dell'ambiente permette uno sviluppo pari o superiore rispetto alle altre discipline per quanto riguarda il *Pensiero riflessivo e critico*, la *Comunicazione*, la *Collaborazione* e lo *Sviluppo personale*. Almeno pari, ma non inferiore per ciò che concerne il Pensiero creativo e le Strategie di apprendimento. Solo per quanto riguarda l'*Utilizzo delle TIC* esso appare pari o inferiore. Non si constatano particolari differenze tra i gradi e i cicli scolastici.

Approfondimento qualitativo

L'approfondimento qualitativo era finalizzato a cercare di comprendere in che modo le CT *Comunicazione*, *Collaborazione* e *Pensiero riflessivo e critico* – sono stimolate dallo Studio dell'ambiente. Si sono inoltre approfondite le ragioni per le quali i docenti sembrano ritenere quest'area disciplinare poco propizia allo sviluppo delle capacità degli allievi di utilizzare le nuove tecnologie, dal momento che esistono numerosi supporti informatici utilizzabili nella didattica inerente a quest'area disciplinare, anche se probabilmente non facilmente accessibili in tutti gli istituti scolastici.

Sostanzialmente i docenti intervistati, indipendentemente dal grado scolastico in cui insegnano, concordano sul fatto che lo Studio dell'ambiente sia particolarmente idoneo allo sviluppo delle tre CT menzionate in precedenza, questo principalmente per le particolari modalità di insegnamento, in particolare la didattica sul territorio, che portano i bambini a comunicare e a cooperare tra loro e a porsi delle domande. Di seguito due esempi provenienti dalla Scuola dell'infanzia:

"[Lo Studio dell'ambiente] ti mette in situazioni diverse ... siamo andati nello stesso posto, ma le condizioni erano cambiate ... i bambini discutono sul fatto che ora fa freddo, che sono cambiate delle cose" (D.SI).

"Oppure troviamo quell'insetto per terra e ci chiediamo "Che insetto è?" Poi tutti arrivavano, osservavo e ognuno diceva la sua opinione... e quindi c'era tutto il fattore di collaborazione, di comunicazione, di aiuto." (D.SI).

E un esempio dalla Scuola elementare:

"Non siamo sempre in classe, facciamo un'uscita e vediamo l'ambiente che cambia. OK, perché? Perché sono cambiate le foglie sugli alberi? Perché quell'albero non c'è più? Perché l'hanno abbattuto?" (D.SE).

Più in generale, sembrerebbe – anche se ciò è esplicitato da una sola docente – che l'insegnamento dello Studio dell'ambiente generi nel docente elementare meno pressioni rispetto all'Italiano o la matematica e ciò gli permetta di sperimentare forme di insegnamento più atte a sviluppare le competenze trasversali:

"Nell'insegnamento dell'Italiano e della Matematica forse è un po' più facile cadere nella semplicità del passare nozioni... nello Studio dell'ambiente mi viene più naturale farli lavorare a gruppi, fargli fare ricerche, presentazioni." (D.SE)

"Soprattutto in questi anni ho creato dei giochi che durassero questo l'anno... un box che abbiamo realizzato tutti insieme, una specie di Gioco dell'oca sulla nostra valle". (D.SE)

Per quanto riguarda l'ipotizzata minore attitudine dello Studio dell'ambiente a sviluppare competenze nell'uso delle TIC, la maggior parte dei docenti, riferendosi alla propria situazione non concorda:

"Si possono utilizzare le tecnologie? Eccome sì, anche come spunto a me capitava di scegliere magari un video di pochi minuti... No, secondo me si possono, si possono sfruttare anche le tecnologie, certo." (D.SE)

"Non sono un elemento centrale, ma gliele faccio usare, ad esempio Google Earth". (D.SE)

Una docente mette tuttavia in guardia a non confondere l'utilizzo delle TIC da parte dei docenti con lo sviluppo di competenze in questo ambito da parte degli allievi:

"Cioè, non è che se gli faccio vedere un video, e loro ne fruiscono passivamente, li aiuto a sviluppare questa competenza". (D.SE)

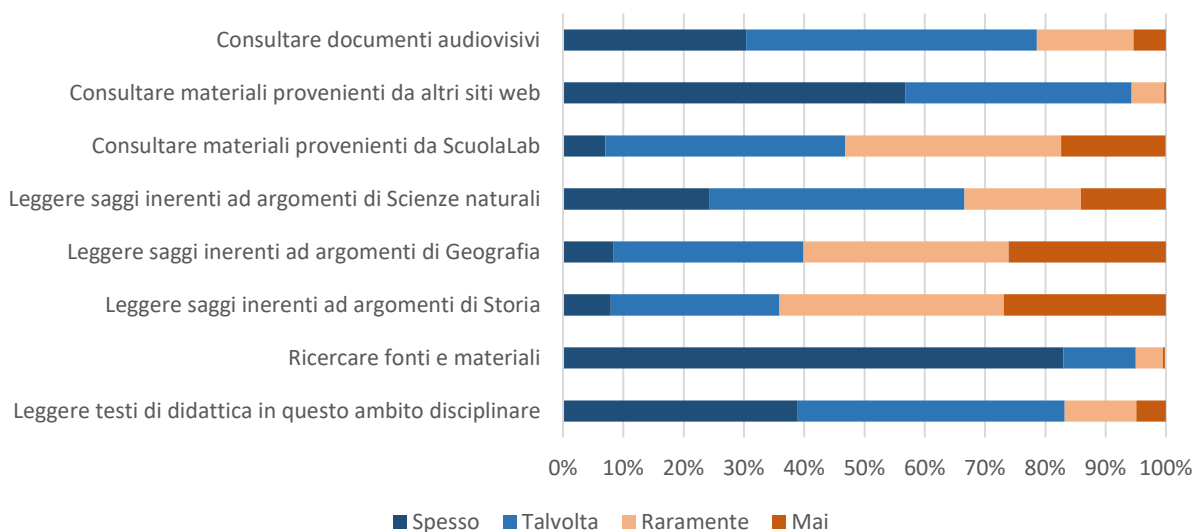
3.5 Strategie professionali

Questa dimensione esplora le modalità di lavoro fuori dalla classe, sia quello autonomo – finalizzato all'autoaggiornamento e alla preparazione delle attività di Studio dell'ambiente - sia quello in collaborazione con i colleghi.

Rilevazioni quantitative

Per quanto riguarda il lavoro autonomo, è stato chiesto quanto sovente i docenti svolgono determinate attività di autoaggiornamento e di preparazione delle lezioni.

G8. Attività di autoaggiornamento e di preparazione delle lezioni: globale



Globalmente si nota come le attività preponderanti dei docenti di tutti gli ordini sono *Ricerca fonti e materiali*, *Consultare materiali provenienti da siti web* e *Consultare materiali audiovisivi*. Più raramente vengono letti saggi inerenti alle discipline afferenti allo Studio dell'ambiente (in particolare di Storia e Geografia).

T7. Attività di autoaggiornamento e di preparazione delle lezioni svolte spesso: comparazione per grado scolastico ed esperienza

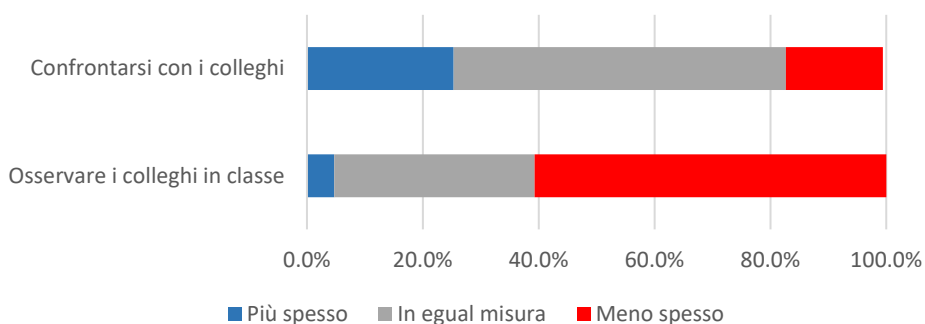
	SI	SE	da 1 a 9 anni	Da 10 a 19 anni	20 anni o più
Leggere testi di didattica in questo ambito disciplinare	57.4%	36.8%	43.2%	33.3%	38.4%
Ricerca fonti e materiali	75.0%	87.6%	80.0%	88.9%	82.1%
Leggere saggi inerenti ad argomenti di Storia	0.7%	12.0%	9.6%	11.2%	4.7%
Leggere saggi inerenti ad argomenti di Geografia	1.5%	12.4%	8.0%	12.4%	6.7%
Leggere saggi inerenti ad argomenti di Scienze naturali	17.6%	28.0%	25.8%	26.7%	22.0%
Consultare materiali provenienti da ScuolaLab	8.1%	6.4%	8.8%	5.6%	5.3%
Consultare materiali provenienti da altri siti web	45.9%	63.1%	61.3%	60.0%	51.3%
Consultare documenti audiovisivi	16.9%	38.2%	39.2%	40.0%	18.0%

Riferendosi unicamente alle attività svolte spesso, si nota come la ricerca di Fonti e materiali sia nettamente prioritaria, soprattutto presso i docenti delle SE (86.6%). Molto rilevante è anche la consultazione di materiali provenienti dal web.

Collaborazione e confronto con i colleghi

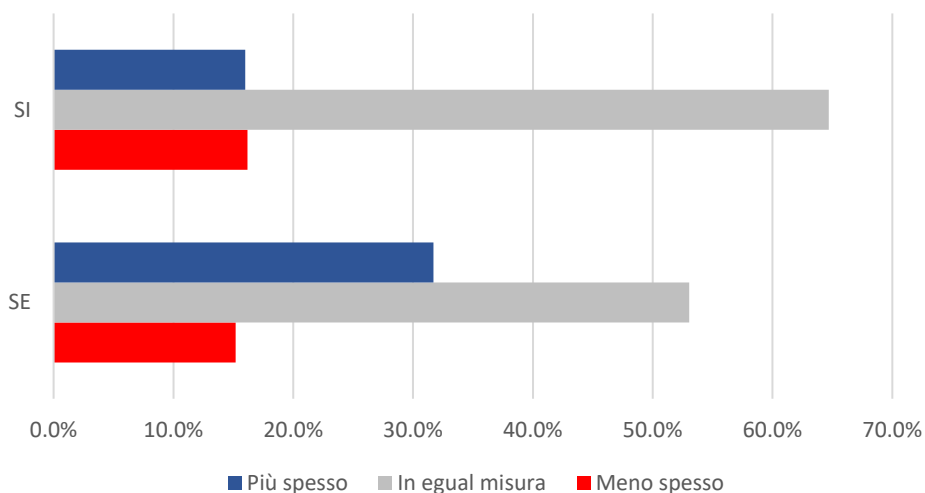
Per quanto riguarda la collaborazione professionale con i colleghi è stato chiesto se, per quanto riguarda lo Studio dell'ambiente si confrontano più o meno spesso altri docenti e se vanno più o meno spesso a osservare le loro lezioni.

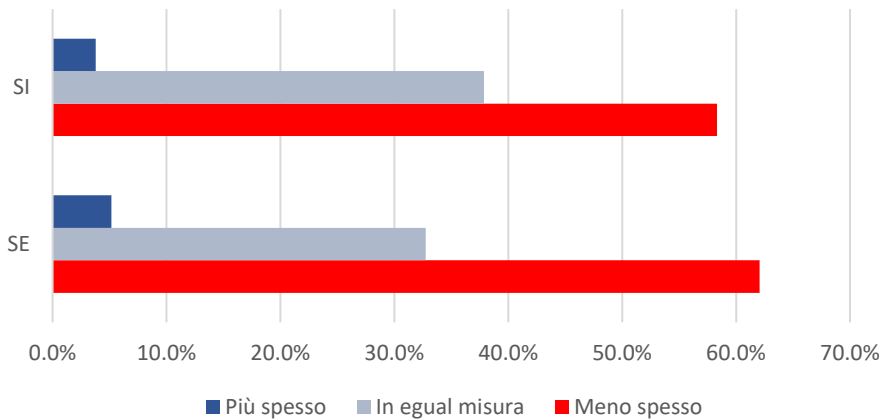
G9: Relazioni professionali con i colleghi. Dato globale



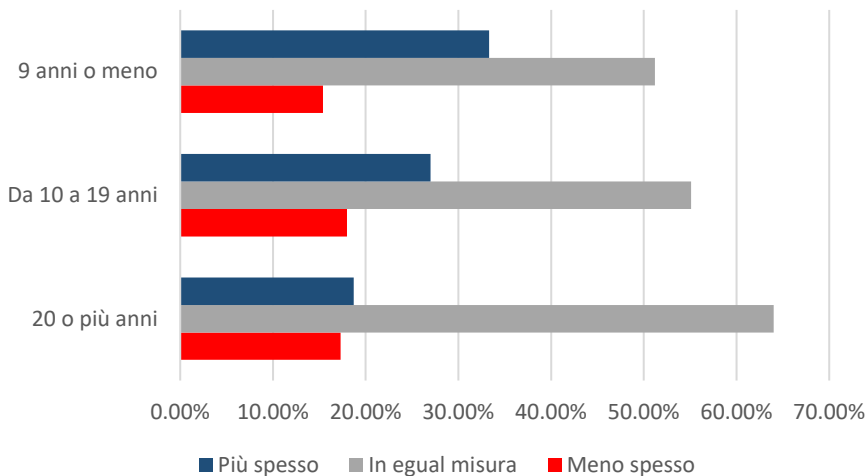
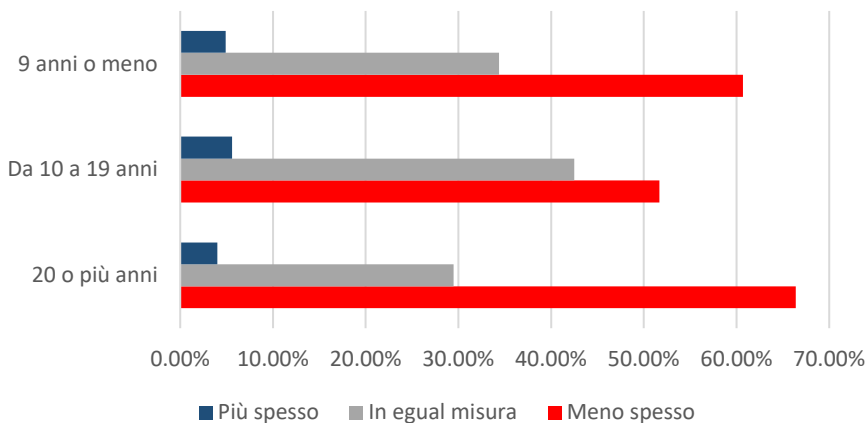
Si constata come, globalmente, i docenti affermino di non confrontarsi con i colleghi più o meno spesso rispetto a quanto facciano per altri ambiti disciplinari. Per quanto riguarda, invece, l'osservazione in classe sembrerebbe che questa avvenga meno sovente per ciò che concerne lo Studio dell'ambiente.

G10A: Confronto con i colleghi. Comparazione per grado scolastico



G10B: Osservazione in classe. Comparazione per grado scolastico

Complessivamente i docenti di SE si confrontano più sovente con i loro colleghi rispetto a quelli di SI su questioni inerenti allo Studio dell'ambiente. Tuttavia, la maggior parte degli insegnanti di entrambi gli ordini afferma che non vi sono differenze sostanziali rispetto agli altri ambiti disciplinari. Il dato riguardante l'osservazione delle lezioni di altri colleghi indica, invece, che sia i docenti di SI, sia quelli di SE ritengono di osservarle molto meno spesso rispetto a quanto fanno per altre discipline.

G11A: Confronto con i colleghi. Comparazione per esperienza professionale*G11B: Osservazione in classe. Comparazione per esperienza professionale*

Per quanto riguarda le differenze legate all'esperienza professionale, l'unica che sembra emergere è data dal fatto che al progredire dell'esperienza professionale, il confronto con i colleghi rispetto allo Studio dell'ambiente sembra divenire meno prioritario rispetto a quello su altri ambiti disciplinari.

Approfondimento qualitativo

Per quanto riguarda le attività di autoaggiornamento e preparazione delle attività sostanzialmente le interviste hanno confermato che i docenti tendono a cercare autonomamente il materiale, molti di loro ritengono che non vi sia un'offerta istituzionale di materiali adeguata, soprattutto per quanto riguarda la Scuola dell'infanzia:

"Per ambienti sul sito del Cantone trovo veramente poco materiale per la Scuola dell'infanzia, per le elementari, sì, ma per l'infanzia veramente..." (D.SI)

"Sicuramente se ci fosse più materiale, si guadagnerebbe tempo" (D.SI)

Anche alcuni docenti di Scuola elementare esprimono gli stessi concetti:

"Per bambini di quell'età ... per Studio dell'ambiente non c'è molto, c'è di più per altre materie" (D.SE).

Ad avviso di alcuni intervistati, occorrerebbe organizzare una maggiore condivisione dei materiali tra colleghi:

"C'è poco, anche solo uno scambio rispetto a un'esperienza didattica fatta in un luogo interessante, farebbe risparmiare tempo." (D.SE)

Concretamente, da quanto emerge, i docenti tendono a trovare il materiale su cui documentarsi in maniera piuttosto eterogenea.

Si sono potute cogliere alcune differenze generazionali, ad esempio una docente con una rilevante anzianità di servizio afferma di indirizzarsi soprattutto alle biblioteche e alla stampa locale:

"Allora, una volta che ho scelto il tema, leggo, vado in biblioteca a cercare i libri... in genere durante l'estate ... cerco spunti anche dalla [nome della rivista, una pubblicazione regionale]". (D.SE)

Un altro insegnante, più giovane, menziona il ricorso a risorse digitali non finalizzate alla didattica:

"Swisstopo è veramente eccezionale, ha un'infinità di cartine fatte benissimo, anche fotografie aeree." (D.SE)

Anche il confronto con i colleghi viene menzionato, in questo caso integrato con le risorse provenienti dal web:

"C'erano anche con le colleghe che avevano progetti simili, ci siamo parlate, se no, anche Internet chiaramente anche Internet." (D.SI)

Infine - un aspetto che non era stato contemplato nell'indagine quantitativa - è la ricorrente menzione alla consultazione di persone o associazioni ritenute esperte dell'attività didattica che il docente intende proporre:

"Per documentarmi, prendo anche contatto con persone del settore" (D.SE)

"Volevo trattare le api, ho parlato con degli apicoltori" (D.SE)

"C'è questa associazione, Naturiamo, per alcuni argomenti mi rivolgo a loro" (D.SI)

Per quanto riguarda l'osservazione del lavoro in classe dei colleghi, le interviste hanno permesso di maturare l'impressione che si tratta di una pratica poco utilizzata dai docenti di Scuola primaria, l'unica indicazione che ci è giunta è stata:

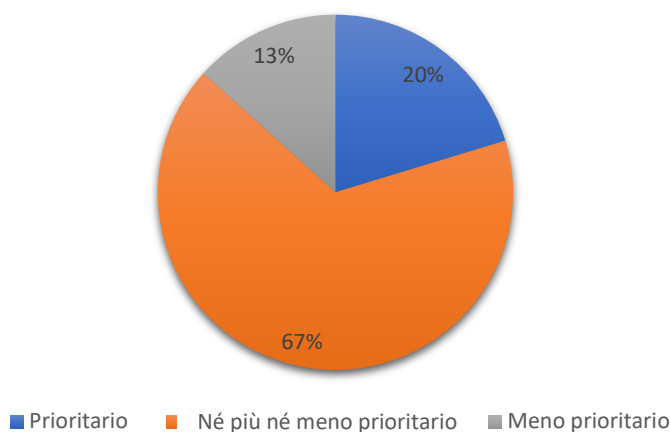
**No, per lo Studio dell'ambiente non mi pare di averlo mai fatto, forse una volta per una cosa di Matematica"* (D.SE).

3.6 Bisogni formativi

In questo paragrafo ci si occupa delle aspettative in termini di formazione continua nell'ambito dello Studio dell'ambiente da parte dei docenti. Da un punto di vista quantitativo rilevato se i bisogni formativi siano percepiti come più, altrettanto o meno prioritari rispetto ad altri ambiti disciplinari. Gli approfondimenti qualitativi rendono conto dei contenuti e delle modalità delle esigenze formative.

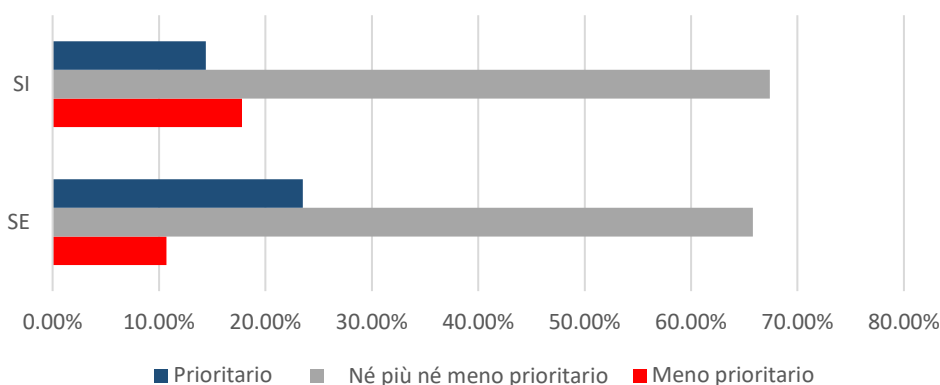
Rilevazioni quantitative

G12. Bisogni formativi in Studio dell'ambiente rispetto ad altre aree disciplinari: globale

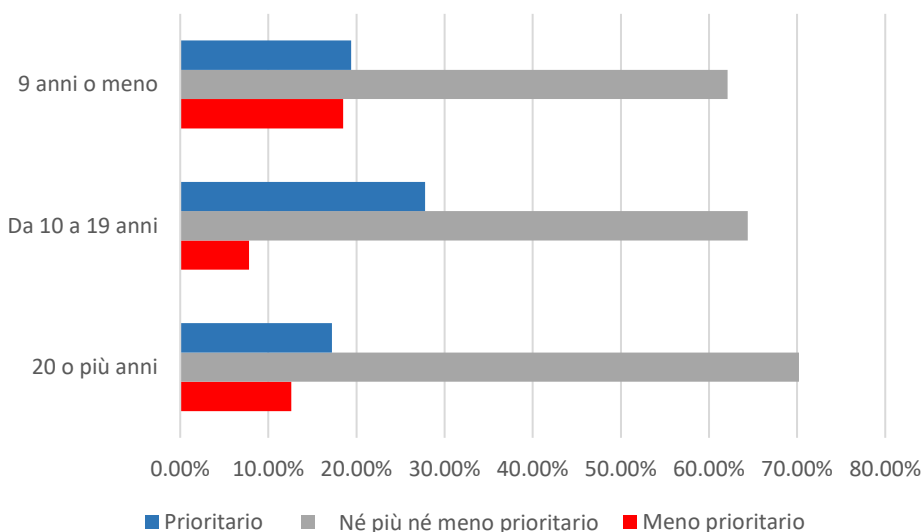


Globalmente, il 67% dei docenti interpellati afferma di non avere un bisogno né superiore né inferiore di formazione continua nell'ambito dello Studio dell'ambiente rispetto alle altre aree disciplinari. La proporzione di coloro che ritengono prioritario seguire dei corsi di FC in questo ambito rispetto ad altri, il 20%, è leggermente superiore a quella, il 13%, di chi lo ritiene meno prioritario.

G13A: Bisogni formativi in Studio dell'ambiente rispetto ad altre aree disciplinari. In base al grado scolastico



G13B: Bisogni formativi in Studio dell'ambiente rispetto ad altre aree disciplinari. In base all'esperienza professionale



Prevedibilmente, visto il dato globale, i gruppi suddivisi per grado scolastico di insegnamento ed esperienza professionale non presentano differenze di particolare rilievo. Si constata unicamente che una proporzione leggermente maggiore di docenti di SE rispetto a quelli di SI avverte come prioritaria una FC nell'ambito dello Studio dell'ambiente.

Approfondimento qualitativo

L'approfondimento qualitativo si sofferma brevemente sulla necessità prioritaria o meno prioritaria dei docenti di seguire una formazione continua in Studio dell'ambiente piuttosto che in altri ambiti e, più diffusamente, basandosi soprattutto sulle risposte aperte fornite nei questionari, sui contenuti sui quali gli insegnanti dei vari gradi scolastici vorrebbero che questa fosse incentrata.

Sostanzialmente le interviste confermano che gli insegnanti non considerano più o meno prioritario ricevere una formazione in questo ambito. Vi è che ritiene vi siano ambiti in cui sia più urgente formarsi:

“Comunque sia, senza voler diminuire lo Studio dell'ambiente, per me è sempre meno importante di Italiano o Matematica.” (D.SE)

Di contro, vi è qualcuno che è particolarmente interessato a formarsi perché lo ritiene un ambito particolarmente innovativo.

“Lo Studio dell'ambiente e l'Italiano [sono gli ambiti in cui vorrei essere formata di più], perché sono i due ambiti in cui si può variare di più... proprio sul dare idee nuove o innovative ai docenti su come affrontare in generale lo Studio dell'ambiente.” (D.SE)

Per quanti riguarda i temi che i docenti ritenterebbero importante poter affrontare si constata quanto segue.

Scuola dell'infanzia

La maggioranza degli insegnanti di Scuola dell'infanzia che hanno risposto sente l'esigenza di seguire attività incentrate sugli ecosistemi. In particolare, sono auspiccate formazioni focalizzate sulla flora e la fauna, di seguito alcuni esempi:

“Conoscere la vita di alcuni animali o/e vegetali che vivono nei nostri boschi/prati e progettare attività inerenti al tema.” (D.SI)

“Corsi per conoscere/riconoscere meglio flora e fauna locali prima e declinarli didatticamente dopo.” (D.SI)

Un'altra declinazione, sempre legata agli ecosistemi, più volte menzionata è quella dell'ecosostenibilità:

“Come aiutare le prossime generazioni ad un maggior rispetto con più consapevolezza al tema del clima e della Terra.” (D.SI)

“I rifiuti e il loro riutilizzo: da scarti a risorsa; l'acqua: Il bene primario da custodire; mestieri ecosostenibili e agricoltura biologica.” (D.SI)

“Educazione allo sviluppo sostenibile. Integrazione di questo tema in altri ambiti.” (D.SI)

Una minoranza, comunque indicativa, di insegnanti ha menzionato la necessità di formazione in ambito storico:

“Alcuni temi storici trattarli alla Scuola dell'infanzia; miti e leggende si prestano bene, ma altri temi più delicati possono essere difficili da trattare con i più piccoli.” (D.SI)

“Insegnare agli allievi la ricerca di fonti e come selezionare le informazioni. (D.SI)

Scuola elementare

Non riteniamo sensato suddividere le risposte sulla base del ciclo HarmoS in cui il singolo docente insegna in quell'anno, dal momento che i bisogni in questo ambito possono anche essere espressi in proiezione futura.

Tra i docenti di Scuola elementare, le esigenze formative appaiono più variegata rispetto a quelle dei loro colleghi del grado precedente.

I temi legati alla natura e all'ecosostenibilità sono ancora presenti, ma in proporzioni più contenute rispetto a quanto riscontrato per la Scuola dell'infanzia. Di seguito alcuni esempi:

“Educazione allo sviluppo sostenibile. Integrazione di questo tema in altri ambiti.” (D.SE)

“Potersi formare su come far veramente capire ai bambini l'importanza di salvaguardare la Terra.” (D.SE)

“Attività nel bosco (animali e piante) e sulle piante invasive.” (D.SE)

La grande maggioranza delle richieste è però nell'ambito delle tre discipline alla base dello Studio dell'ambiente, senza una particolare preponderanza per l'una o l'altra:

Geografia:

“Come insegnare in modo efficace e creativo la geografia del territorio (paesi, fiumi, montagne).” (D.SE)

“in generale la Geografia in modo un po' originale.” (D.SE)

In Geografia sono necessari corsi che permettano di distinguere montagne da colline, piuttosto che un fiume da un riale. Purtroppo, nella mia "breve" esperienza" mi rendo conto che ci sia un'enorme carenza a livello di conoscenze geografiche.” (D.SE)

Storia:

“Come insegnare la storia contemporanea alla SE. Come affrontare temi geo-politici in classe in modo efficace.” (D.SE)

“Creare degli itinerari di storia, così da avere a disposizione vari argomenti da trattare (per preparare individualmente un itinerario ci vogliono parecchi mesi).” (D.SE)

Scienze naturali:

“Attività di scienze legate a tematiche laboratoriali, situazioni problema.” (D.SE)

“Esperimenti per bambini di scuola elementare. Esistono vari libri e scritti, ma mi piacerebbe creare un laboratorio per piccoli scienziati, alla portata di tutti.” (D.SE)

Aspetti generali

Si può constatare come nella Scuola dell'infanzia i docenti richiedano formazioni specifiche nell'ambito di competenza che più praticano in classe, quello legato agli ecosistemi. Per quanto riguarda gli insegnanti di Scuola elementare, molti di essi sembrano desiderosi di formarsi sui singoli ambiti disciplinari, piuttosto che su un approccio sistemico allo Studio dell'ambiente.

3.7 Modalità di valutazione

È stato concordato con il Gruppo Studio dell'ambiente di svolgere unicamente un approfondimento qualitativo sulle modalità di valutazione. Per questa ragione l'approfondimento seguente si basa unicamente sulle risposte alle domande aperte del questionario e sulle interviste.

Ai docenti sono state posti quesiti concernenti le modalità di valutazione per l'apprendimento (formativa) dell'apprendimento (sommativa) da loro adottate. Per ovvie ragioni agli insegnanti di SI è stata posta unicamente la prima.

Modalità di valutazione per l'apprendimento

Per quanto riguarda i docenti di Scuola dell'infanzia, la modalità più frequentemente menzionata è quella dell'*osservazione in classe*: in particolare riguardo alla capacità degli allievi di formulare ipotesi, di apprendere dai compagni, di mettere in relazione il proprio vissuto con le conoscenze acquisite e la capacità di modificare le proprie convinzioni iniziali.

Nella maggior parte dei casi non vengono esplicitate le strategie di osservazione:

“Osservazione del bambino: i suoi prodotti grafico-pittorici, verbalizzazioni, scelte di strategie di apprendimento.” (D.SI)

“Osservazione del bambino all'interno del gruppo di lavoro.” (D.SI)

Una minoranza fa riferimento a griglie di osservazione strutturate:

“Evoluzione del bambino durante il progetto, tabelle di osservazione, ...” (D.SI)

“Griglie di osservazione, schede per osservare la generalizzazione di un concetto.” (D.SI)

Altre modalità sovente menzionate sono l'elaborazione in gruppo di cartelloni e di disegni e la valutazione tra pari:

“Cartelloni fatti con i bambini.” (D.SI)

“Spesso gli faccio realizzare dei disegni sulle attività svolte.” (D.SI)

“Discussioni in piccolo gruppo, messa in comune delle scoperte fatte.” (D.SI)

Le risposte degli insegnanti di Scuola elementare evidenziano – inevitabilmente, data la differenza d'età degli allievi e delle caratteristiche dei gradi scolastici – l'utilizzo di una maggiore varietà di modalità di valutazione.

L'osservazione in classe è molto utilizzata, sebbene in maniera meno preponderante rispetto alla Scuola dell'infanzia, soprattutto per quanto riguarda le modalità con cui gli allievi interagiscono nei lavori di gruppo:

“Osservazione del lavoro a gruppi e presa di appunti per quanto riguarda gli allievi (partecipazione, condivisione di idee, ecc.).” (D.SE)

“Osservazione degli interventi degli allievi durante le attività di situazione-problema o di discussione di un'esperienza svolta.” (D.SE)

“Osservazione del bambino all'interno del gruppo di lavoro, monitoraggio costante delle informazioni che porta e condivide con la classe, relazione tra sapere personale e nuovi concetti.” (D.SE)

La modalità di autovalutazione da parte degli allievi, con l'ausilio di griglie e schede predefinite, è anch'essa sovente menzionata, così come la valutazione tra pari:

“Valutazione insieme dei prodotti elaborati (processo di autovalutazione).” (D.SE)

“Rispondere a domande di autovalutazione, presentazioni ai compagni.” (D.SE)

Più raramente vengono menzionati strumenti di verifica sensibilmente diversi da quelli utilizzati per la certificazione, come *giochi o quiz*. Per quanto riguarda i metodi più tradizionali, il più sovente menzionato la richiesta di un feedback da parte dell'allievo; meno spesso viene fatto riferimento a simulazioni di prove certificative, in forma scritta o di interrogazione orale.

Modalità di valutazione dell'apprendimento

I docenti di Scuola elementare (gli unici a cui è stata posta la domanda) non indicano forme di valutazioni specifiche allo Studio dell'ambiente.

Risultano decisamente predominanti modalità quali la verifica scritta e l'interrogazione orale:

"Verifiche orali e scritte di diverso tipo (vario sempre)" (D.SE)

"Classiche verifiche dove si verifica l'acquisizione di alcuni contenuti." (D.SE)

Per quanto riguarda le verifiche scritte esse possono assumere la forma di risposta a domande aperte o, anche, di risposte a scelta multipla:

"Quiz di classe, cartine da completare, testo bucato." (D.SE)

"Faccio o verifiche classiche o con domande a scelta multipla." (D.SE)

"Una verifica mista con Multiple Choice, inserimento delle parole corrette, rispondere alle domande e esprimere la propria opinione in merito a un'ipotesi." (D.SE)

Anche le osservazioni strutturate sono un metodo ampiamente utilizzato:

"Utilizzo griglie di osservazione per le attività laboratoriali (in forma di check list) e inserisco i risultati in una griglia valutativa per livelli." (D.SE)

"Osservazioni costanti con tabelle." (D.SE)

Le forme più peculiari all'ambito disciplinare sono probabilmente le presentazioni di lavori, sia individuali, sia di gruppo:

"Ricerche in gruppo e presentazione alla classe" (D.SE)

"Presentazioni di piccole ricerche" (D.SE)

È interessante rilevare che una cospicua minoranza dei rispondenti, ritiene lo Studio dell'ambiente poco idoneo ad essere valutato con strumenti formali:

"Faccio veramente più fatica a valutare Studio dell'ambiente rispetto ad altre discipline, manca la progressione dei saperi." (D.SE)

"Personalmente trovo difficoltà ad immaginare delle valutazioni dell'apprendimento nel mio approccio alla materia. Penso che la valutazione sia il frutto della costante valutazione per l'apprendimento che viene svolta nel tempo. Ogni allievo scopre e sviluppa la sua capacità a ricordare e conoscere le tematiche trattate in modo diverso." (D.SE)

In questo caso, sovente, i docenti si basano sull'autovalutazione o sull'osservazione delle attività svolte dall'allievo in classe:

"Nel primo ciclo trovo che sia importante che gli allievi esplorino e scoprano l'ambiente con i loro mezzi e che si accorgano che se affinati questi ultimi possiamo raggiungere determinati apprendimenti in modo autonomo." (D.SE)

"Osservazione dei comportamenti e ascolto delle riflessioni. Autovalutazione e valutazione fra pari." (D.SE)

3.8 Visione globale dello Studio dell'ambiente

In questo paragrafo si cerca di rendere conto della visione che gli insegnanti hanno dello Studio dell'ambiente. L'analisi si basa essenzialmente sulle interviste, ma anche su quanto riferito dai docenti nello spazio libero del questionario.

Si è cercato di comprendere come i docenti si pongono rispetto al PdS del 2015 e ai suoi principi generali, in particolare ci si è soffermati sul loro posizionamento rispetto ad un approccio disciplinare, interdisciplinare o transdisciplinare e sistemico.

Inevitabilmente, dato il numero relativamente esiguo di interviste svolte e la non rappresentatività dei commenti liberi raccolti nel questionario, non è possibile trarre delle conclusioni definitive.

Forse, l'affermazione che meglio riassume il sentire dei professionisti che si sono espressi è giunta da una giovane docente di Scuola elementare (sufficientemente giovane da avere seguito una formazione di base che teneva conto del lessico del Piano di studio del 2015):

“Nel primo ciclo riesco [ad approcciare i temi in ottica transdisciplinare o sistemica], perché i concetti sono più semplici ... Nel secondo ciclo faccio fatica, manca un po' la base del sapere-docente su come approcciare alcune tematiche da tutti i punti di vista. Mi immagino un'attività prettamente di Geografia, ok magari posso trattare anche la Storia, ma come faccio a fare Scienze?” (D.SE)

Il punto di vista espresso dalla docente trova forse una ancor maggiore esplicitazione nell'affermazioni seguenti:

“Sì, in prima e seconda provo a fare attività così ... ma poi negli ultimi anni bisogna prepararli alla Scuola media [dove ci sono le discipline]. (D.SE).

“Eh, non vedo perché per forza dobbiamo abbandonare i termini Scienze, Storia e Geografia, perché poi comunque alle medie tornano e le discipline sono queste.” (D.SE)

Sostanzialmente, pur ribadendo l'impossibilità a generalizzare, i docenti sembrano lasciar trasparire l'idea che più aumenta l'età degli allievi più difficile diventa distanziarsi dalle discipline. Questa affermazione di una docente di Scuola dell'infanzia sembra, infatti corroborare questa impressione:

“Tutto un progetto sulla pannocchia, perché è arrivata in sezione un'antica sgranatrice. All'inizio non si sapeva cos'era, quindi c'è stata tutta la fase di scoperta. Di che cosa si trattava? E poi siamo andati a scoprire invece tutto quello che era la pannocchia, cosa si faceva, la Farina Bona ... però insomma, alla Scuola dell'infanzia ci si basa molto sul gioco.” (D.SI).

L'insegnante descrive un'attività che può essere ricondotta ad un approccio sistemico; tuttavia, rende attento l'intervistatore sul fatto che nella Scuola dell'infanzia l'aspetto ludico ha comunque un'importanza rilevante.

Per quanto riguarda i docenti di Scuola elementare che si sono espressi, abbiamo potuto ascoltarne alcuni, apparentemente una minoranza, convinti della necessità di adottare, nel limite del possibile un approccio transdisciplinare e sistemico:

Apprezzo il nuovo Piano di studio, perché quando ero uscita dalla magistrale il docente aveva la conoscenza e la trasmetteva ai ragazzi. Adesso si dà più spazio ai ragazzi per costruire. Adesso io parto da un interrogativo: L'anno scorso, per esempio, li ho portati fuori sul territorio, siamo arrivati in un prato dove in mezzo al prato c'erano questi cumuli di pietre. E allora abbiamo cominciato a dire, ma perché hanno diviso un prato così bello, grande, pianeggiante, con questo ammasso di pietre che sembravano disordinate e dopo da lì i ragazzi costruiscono, sono andati a casa, hanno intervistato i nonni e da lì abbiamo un po' costruito tutto l'itinerario. (D.SE).

“Studio dell'ambiente è l'ambito che ci permette più di ogni altro di toccare con mano, di attivare molte competenze trasversali e pratiche. In questo tipo di esperienze si attiva quasi in maniera naturale tutti i processi chiave indicati nel Piano di Studio così come anche la differenziazione.”

Molti hanno però espresso perplessità rispetto ad un approccio unicamente transdisciplinare, di seguito due esempi:

“Secondo me ti vincola tanto nelle scelte delle tematiche ... Se io tratto la storia del traforo del San Gottardo è ovvio che mi occupo anche di aspetti geografici, ma non vedo il senso di dover mettere per forza un argomento di Scienze ... le marmotte, no, scelgo un tema adatto per insegnare Scienze.” (D.SE)

“Purtroppo, lo Studio dell'ambiente raccoglie sotto il proprio cappello ben tre materie tra loro molto differenti (sicuramente si possono trovare dei legami, ma a un determinato momento devono scindersi). Sarebbe opportuno dalla quarta elementare rompere la materia e separarla nelle tre "classiche" della scuola media: Storia, Geografia e Scienze.” (D.SE)

Ritengo sia doveroso valutare in ottica di continuità con la Scuola media, di smembrare la materia studio d'ambiente (dalla terza elementare) e dividerla nei tre rami: Scienze, Geografia e Storia. In undici anni di insegnamento nel secondo ciclo ho potuto veramente toccare con mano quanti allievi apprezzino di più un campo piuttosto che un altro e vengano poi penalizzati (o non valorizzati) nella nota finale della sola materia "Studio d'ambiente". (D.SE)

Complessivamente un aspetto che emerge sia nelle interviste, sia nelle risposte alle domande aperte è che gli insegnanti riflettono molto sulle discipline che sono alla base dello Studio dell'ambiente. Essi lo fanno indipendentemente dal fatto che siano favorevoli ad un approccio disciplinare, interdisciplinare o transdisciplinare e sistemico. Induce a riflettere il fatto che queste, di contro sono molto poco menzionate nei descrittivi del PdS relativi all'insegnamento di quest'area nella Scuola primaria.

3.9 Sintesi dei risultati

Di seguito verranno ripresi alcuni aspetti particolarmente significativi dalle rilevazioni quantitative e dagli approfondimenti qualitativi.

Ambiti di competenza (AC)

Essere umano, bisogni fisici e psichici ed *Ecosistemi naturali: ambienti e organismi* sono individuati come gli AC più importanti dalla proporzione più rilevante dei docenti. Pochi di loro li trattano marginalmente, indipendentemente dall'ordine e dalla classe in cui insegnano. Per contro, l'AC *Istituzioni* è trattato raramente dalla proporzione maggiore di docenti; pochi, inoltre, lo individuano come uno degli AC principali. Per quanto riguarda la SI si constata che gli AC considerati prevalentemente come principali sono *Esseri umani: bisogni fisici e psichici* (dal 34% dei docenti) ed *Ecosistemi naturali: ambiente-organismi* (27%). Osservando le singole classi di SE, si constata come *Ecosistemi naturali: ambiente-organismi* sia nettamente preponderante nel primo biennio. *Paesaggio naturale e umanizzato* e, soprattutto, *Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri* sono giudicati prioritari da pochissimi docenti del primo biennio e da numerosissimi docenti del successivo triennio.

Gli approfondimenti qualitativi suggeriscono che la grande importanza attribuita dai docenti di SI all'AC *Essere umano, bisogni fisici e psichici* sia dovuta al fatto che questo è declinato soprattutto in un'ottica di conoscenza e padronanza di sé da parte del bambino (gestione delle emozioni e della corporeità, socializzazione con i compagni e con gli adulti) che è considerata un compito primordiale di questo grado scolastico. La grande rilevanza attribuita a *Ecosistemi naturali: ambienti e organismi* (e, in generale agli aspetti naturalistici) nei primi anni di scolarità (SI e primo ciclo HarmoS) è attribuita al fatto che gran parte delle attività sono elaborate sulla base degli stimoli e degli interessi dei bambini, che in quella fascia d'età sono spesso generate dagli stimoli provenienti dal mondo naturale. L'emersione di AC di tipo storico-sociale nel secondo ciclo HarmoS è attribuita al fatto che, da un lato, in generale esse vengono proposte grazie ad attività più complesse che presuppongono maggiori pre-conoscenze da parte dell'allievo e, dall'altro, da una necessità di riequilibrare i contenuti dello Studio dell'ambiente in vista delle Scuole medie, che prevedono Scienze naturali, Storia e Geografia.

Processi chiave di apprendimento (PCA)

Sulla base dei costrutti teorici elaborati dal Gruppo Studio dell'ambiente (GSA) sono stati distinti i Processi generali di apprendimento (PGA) e i Processi specifici di apprendimento (PSA)

Sulla base delle rilevazioni quantitative, si constata come il PGA attivato più di frequente sia di gran lunga Rievocare le esperienze pregresse. La contestualizzazione delle informazioni si situa, anch'essa abbastanza nettamente, al secondo posto. La trasmissione diretta di conoscenze da parte del docente e l'attività di far confluire informazioni in altri contesti risultano, invece, modalità di insegnamento e apprendimento decisamente poco utilizzate.

Per quanto riguarda i PSA, *Comprendere le relazioni tra gli elementi compongono un contesto* e *Porsi domande sul contesto sui suoi elementi* e *Creare modelli descrittivi del territorio/ambiente*, risultano essere decisamente i PSA più difficili da attivare. Non si constatano particolari differenze nelle risposte date dai docenti dei due ordini, se non un'ancora più accentuata difficoltà dei docenti di SI (50.7%) nell'attivare il PSA *Comprendere le relazioni tra gli elementi compongono un contesto*.

Gli approfondimenti qualitativi suggeriscono però di relativizzare le risposte date dai docenti nel questionario rispetto a questo aspetto: le tipologie di processo proposte – che per altro non erano state ancora compiutamente definite dal GSA al momento della strutturazione dell'indagine – non apparivano come pienamente interiorizzate dalla maggior parte dei docenti. Anzi, è più volte accaduto che il solo menzionarle suscitasse reazioni critiche rispetto al Piano di studio nel suo insieme, giudicato, da alcuni rispondenti, troppo astratto e lontano dalle pratiche di aula.

Situazioni di apprendimento (SA)

Sulla base di quanto emerso dal questionario, le SA indicate più frequentemente come sovente utilizzate globalmente dai docenti dei due ordini scolastici sono le situazioni-problema (71.1%) e la didattica attiva sul territorio (70.1%). Quelle meno frequentemente indicate come tali sono l'esposizione frontale di contenuti (18.5%), le simulazioni e i giochi di ruolo (22.6%) e le situazioni finalizzate all'autovalutazione (23.1%). Per quanto riguarda le differenze legate all'esperienza professionale, si nota come i docenti con un'esperienza da 1 a 9 anni ricorrano meno frequentemente alla didattica attiva sul territorio rispetto ai loro colleghi con maggiore anzianità (59.6% contro, rispettivamente, 76.1% e 78.8%) e al coinvolgimento degli attori presenti sul territorio (il 35.2% contro, rispettivamente, 53.3% e il 50.1%).

Le risposte date dai docenti dei diversi cicli di SE non mutano radicalmente il quadro descritto in precedenza. Si constata, tuttavia che i docenti di pluriclassi fanno maggiore utilizzo di situazioni-problema (65.6% contro 45.7% e 50%).

Le interviste e le risposte alle domande aperte hanno evidenziato come le SA proposte alla SI e nei primi due anni delle SE presentino notevoli affinità, sebbene quelle di queste ultime si presentino più complesse e articolate (ad esempio attraverso la mediazione della scrittura). La didattica sul territorio è molto importante, in particolare essa è caratterizzata da uscite naturalistiche (è spesso menzionato il bosco come luogo di apprendimento). Le situazioni-problema sono spesso attivate mediante un personaggio immaginario.

Nel secondo ciclo HarmoS, la didattica sul territorio mantiene la sua importanza mediante attività più articolate, spesso con maggiore riferimento alle discipline (visite a musei, conoscenza della geografia regionale, ecc.). Le situazioni-problema traggono spunto da contesti meno artificiali (ad esempio fotografie d'epoca) e, sia esse, sia le attività laboratoriali, si avvicinano maggiormente alle discipline.

Il ricorso a figure professionali esterne al contesto scolastico è visto quasi unanimemente come un'opportunità da sfruttare, i docenti rilevano come questo tipo di intervento possa comportare dei costi non sempre sostenibili.

Competenze trasversali (CT)

Da un punto di vista quantitativo si constata che per l'insieme dei docenti di SI e SE, lo Studio dell'ambiente permette uno sviluppo pari o superiore rispetto alle altre discipline per quanto riguarda il *Pensiero riflessivo e critico*, la *Comunicazione*, la *Collaborazione* e lo *Sviluppo personale*. Almeno pari, ma non inferiore per ciò che concerne il Pensiero creativo e le Strategie di apprendimento. Solo per quanto riguarda l'*Utilizzo delle TIC* esso appare pari o inferiore.

L'approfondimento qualitativo conferma come lo Studio dell'ambiente permetta lo sviluppo delle tre CT soprammenzionate, soprattutto grazie alla didattica sul territorio, che, mettendo gli allievi fuori dal loro contesto abituale, li pone in situazione di dover riflettere, collaborare e comunicare. Gli intervistati affermano che lo Studio dell'ambiente può stimolare gli allievi ad usare le TIC, vi è comunque un invito a non fraintendere come acquisizione di competenze la fruizione passiva di contenuti tecnologici proposti dal docente.

Strategie professionali (SP)

Il questionario evidenzia che, per quanto riguarda l'autoaggiornamento e la preparazione delle lezioni, le attività preponderanti dei docenti di tutti gli ordini sono *Ricerca fonti e materiali*, *Consultare materiali provenienti da siti web* e *Consultare materiali audiovisivi*. Più raramente vengono letti saggi inerenti alle discipline afferenti allo Studio dell'ambiente (in particolare di Storia e Geografia). Per ciò che concerne quelle svolte a scuola, si constata come, globalmente, i docenti affermino di non confrontarsi con i colleghi più o meno spesso rispetto a quanto facciano per altri ambiti disciplinari. Rispetto, invece, all'osservazione in classe sembrerebbe che questa avvenga meno sovente per ciò che concerne lo Studio dell'ambiente.

Le riflessioni proposte dagli insegnanti rispetto alle attività in questo ambito confermano sostanzialmente quanto emerso dal questionario, i docenti cercano materiali in maniera indipendente, spesso sul web o nelle biblioteche, non di rado si tratta di informazioni o risorse destinate ad adulti che successivamente loro adattano (...). A questo proposito, alcuni di loro, in particolare insegnanti di SI, affermano di trovare poco materiale adatto ad allievi della loro età. Non è emerso nulla di particolarmente rilevante rispetto alle collaborazioni con altri

docenti, se non una conferma che le rare occasioni di osservazione in classe di attività di colleghi si riferivano ad altre discipline.

Bisogni formativi

Da un punto di vista quantitativo si constata che il 67% dei docenti interpellati afferma di non avere un bisogno né superiore né inferiore di formazione continua nell'ambito dello Studio dell'ambiente rispetto alle altre aree disciplinari. La proporzione di coloro che ritengono prioritario seguire dei corsi di FC in questo ambito rispetto ad altri, il 20%, è leggermente superiore a quella, il 13%, di chi lo ritiene meno prioritario.

L'approfondimento qualitativo sembra indicare che i docenti di SI sono interessati in particolare a seguire corsi rispetto alla didattica sul territorio, in particolare su temi legati alla natura o all'ecosostenibilità, cioè alla attività che più frequentemente svolgono con le loro classi alcuni di loro menzionano la necessità di formarsi su come insegnare gli aspetti storici. I bisogni dei docenti di SE sono più sfaccettati, anche loro auspicano corsi legati alla didattica sul territorio legata ad aspetti naturalistici, ma la maggior parte di loro menziona formazioni all'insegnamento delle singole discipline che compongono lo Studio dell'ambiente. Questo soprattutto per l'importanza progressivamente maggiore che le singole discipline assumono in particolare nel secondo ciclo (in previsione della Scuola media).

Modalità di valutazione

Per le ragioni menzionate nel rapporto, gli elementi inerenti alla valutazione sono stati raccolti unicamente con modalità qualitative.

Per quanto riguarda la valutazione per l'apprendimento, si constata che i docenti di SI adottino prevalentemente l'osservazione in classe e la produzione di cartelloni. Gli insegnanti di SE utilizzano una pluralità di strumenti. Per quanto riguarda la valutazione dell'apprendimento, gran parte dei docenti di SE menzionata modalità piuttosto tradizionali, verifiche scritte e orali, l'unica specificità sembra essere un maggiore ricorso a valutazioni di presentazioni gruppo tramite presentazioni. Alcuni docenti affermano di esse più in difficoltà a valutare questo ambito disciplinare rispetto ad altri.

Visone generale dello Studio dell'ambiente

Rispetto alle concezioni generali dello Studio dell'ambiente espresse dai docenti, in estrema sintesi appare chiaro che la maggior parte di loro, pur non essendo a priori contrario ad un approccio transdisciplinare e sistemico, ritiene che questo sia realisticamente praticabile nei primi anni di scolarità (approssimativamente nel primo ciclo HarmoS), dopo, con a fronte della necessità di sviluppare competenze più articolate, diviene più difficile da mettere in atto e, per alcuni, anche abbastanza insensato, dal momento che nel grado successivo, la Scuola media, le discipline che compongono lo Studio dell'ambiente tornano ad essere autonome.

Conclusioni

Nei prossimi paragrafi sarà ripercorsa l'evoluzione dello Studio dell'ambiente nel contesto formativo ticinese dalla nascita alla sua concezione attuale. Successivamente raffronteremo quest'ultima alle rappresentazioni proposte dei docenti e, infine, proporremo alcune piste per renderla operativa.

Evoluzione dello Studio dell'ambiente

Lo Studio dell'ambiente si presenta come un ambito con caratteristiche uniche nel panorama dell'insegnamento primario in Ticino e lo è da ormai quarant'anni, dall'entrata in vigore dei *Programmi per la scuola elementare* del 1984. In un contesto formativo già da allora, ma di fatto ancora oggi, suddiviso in discipline con una lunga tradizione (Italiano, Matematica, Educazione fisica, ecc.), lo Studio dell'ambiente ha una programmazione che prevede la congiunzione di contenuti e traguardi di competenza usualmente di pertinenza di tre discipline: la Storia, la Geografia e le Scienze naturali.

Da ciò che suggerisce la documentazione coeva, questo ambito disciplinare sembra essere, sin dalla sua istituzionalizzazione, il frutto di un compromesso tra una concezione pedagogica per l'epoca assolutamente avanguardista e visionaria e la realtà costituita dai vincoli istituzionali e dalla cultura tradizionale dell'educazione in Ticino. Nei documenti preparatori al programma del 1984, lo Studio dell'ambiente doveva costituire il quadro concettuale complessivo entro il quale organizzare tutto l'apprendimento dell'allievo di Scuola elementare (DIP, 1981, pp 4-5) al fine di comporre *“un quadro educativo organico e armonioso” nel quale “l'ambiente costituisce il termine di riferimento, sia per la scelta degli argomenti, sia per la costruzione di sussidi didattici”*.

La realizzazione concreta dei *Programmi per la Scuola elementare* – che, come sempre accade per questo tipo di documenti, è stata il frutto di negoziazioni, a volte esplicite, a volte implicite, tra le varie istanze della società civile, dal mondo politico a quello dell'educazione – ha visto circoscrivere lo Studio dell'ambiente ai soli ambiti di pertinenza delle tre discipline menzionate in precedenza e, di conseguenza, il suo incipit che vede l'ambiente come *“criterio di organizzazione dell'attività scolastica”* appare come una dichiarazione di intenti di cui è difficile vedere la concretizzazione.

Il programma del 1984 riguardava, però, unicamente la Scuola elementare e, coerentemente con la cultura educativa dell'epoca, era incentrato sugli “argomenti” e dunque, sostanzialmente, *su quali contenuti insegnare nella Scuola elementare*. Osservandolo, si nota chiaramente come esso proponeva un primo ciclo (prima e seconda elementare) molto incentrato su dimensioni che oggi definiremmo transdisciplinari e prossime alle competenze trasversali come *l'Esplorazione dello spazio* e *il Vivere insieme* (pp.51-53) e un secondo ciclo fondato su temi interdisciplinari a carattere storico-geografico organizzati su contesti sempre più vasti (ad esempio basati su una progressione di conoscenza dal Comune al Cantone) e di temi pertinenti alle Scienze naturali sostanzialmente autonomi (pp. 54-58)

L'entrata in vigore del Concordato HarmoS, con le ripercussioni sugli approcci didattici e sulle strutture stesse dei sistemi educativi obbligatori, ha reso molto più complesso il quadro concettuale entro cui iscrivere lo Studio dell'ambiente. Il passaggio ad un paradigma fondato sull'apprendimento per competenze e la concettualizzazione di un Piano di studio organico a tutta la Scuola dell'obbligo ha portato ad uno spostamento del focus dai contenuti da insegnare nella Scuola elementare *a come insegnare nella Scuola obbligatoria*, divenendo, inevitabilmente, un documento più teorico ed astratto.

Questi mutamenti hanno reso molto più elaborata la ricerca di una sintesi tra gli specialisti della didattica della Storia, della Geografia e delle Scienze naturali e, cosa ancor più difficile, la necessità di rendere conto all'interno di un unico documento delle ragioni per le quali a una concettualizzazione transdisciplinare e sistemica dell'ambiente (dove la menzione stessa delle singole discipline sembra volutamente evitata) nella Scuola primaria, succede, senza apparente soluzione di continuità, una netta suddivisione disciplinare nella Scuola media.

Le opportunità offerte dall'adozione del concetto di acquisizione di competenze come parametro fondante del processo di insegnamento/apprendimento hanno portato gli estensori del Piano di studio (PdS) del 2015 (e della sua rielaborazione del 2022) a cercare di promuovere un insegnamento dello Studio dell'ambiente realmente transdisciplinare e sistemico – prossimo, quindi, allo spirito che animava i documenti che hanno

portato alla sua istituzione all'inizio degli anni Ottanta del Novecento, ma che erano rimasti sostanzialmente lettera morta – fondato su situazioni di apprendimento che partono da situazione autentiche e concertano le competenze necessarie ad affrontarle, permettendo nel contempo di sviluppare i linguaggi scientifici propri alle discipline che lo animano.

Pratiche e concezioni dei docenti in merito allo Studio dell'ambiente

Quanto emerso dalle rilevazioni quantitative e dagli approfondimenti qualitativi oggetto di questa indagine induce a ritenere che l'avvicinamento tra l'insegnamento auspicato dagli estensori del PdS e quello effettivamente praticato da molti docenti è un processo ancora in divenire.

Se alcuni insegnanti vedono già ora negli strumenti offerti dal PdS un'opportunità per svincolarsi dai rischi di una didattica didascalica e cattedratica, altri considerano questo documento eccessivamente teorico e distante dal loro concreto lavoro.

L'adozione di un approccio transdisciplinare a molti docenti appare possibile, e proficuo, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione (Scuola dell'infanzia e primi anni di Scuola elementare, sostanzialmente nel primo ciclo), mentre questo approccio viene visto come difficilmente realizzabile e, per alcuni, controproducente nelle classi più avanzate. È possibile ipotizzare che questa concezione sia, almeno in parte, dovuta all'influenza del documento *Programmi per la Scuola elementare*, in vigore dal 1984 al 2015, che, di fatto, suggeriva tale una suddivisione di questo tipo tra primo e secondo ciclo.

I docenti di Scuola dell'infanzia, infatti, non manifestano nessun problema ad adottare un approccio olistico, anche perché lo Studio dell'ambiente, così come descritto nel Piano di studio, comprende gran parte delle attività solitamente proposte nelle sezioni. Tra gli ambiti di competenza (AC) previsti vi è, infatti, *Essere umano, bisogni fisici e psichici*, che, nella concezione di alcuni di loro, comprende, anche, la gestione delle emozioni, la cura dell'igiene e la cura dei rapporti con i compagni.

Secondo quanto emerge dalle rilevazioni quantitative inerenti agli insegnanti di Scuola elementare, sembra che l'introduzione degli AC a carattere storico e sociale avvenga soprattutto negli ultimi anni di scolarità, mentre nei primi vi è una prevalenza di quelli di tipo naturalistico. Un ulteriore elemento, che traspare principalmente dagli approfondimenti qualitativi, è che la maggior parte di loro, anche i più favorevoli ad un approccio transdisciplinare, tengono sempre ben presente che lo Studio dell'ambiente si fonda su tre discipline e che è loro compito fornire ai bambini gli strumenti perché essi possano affrontarle con successo quando accedono alla Scuola media.

Un aspetto, infine, che dovrà essere affrontato è l'esigenza percepita da parte di molti docenti di Scuola elementare di seguire corsi di formazione continua sulle singole discipline e sulle loro didattiche, per fondare anche un approccio transdisciplinare su più solide competenze di base.

Non mancano, tuttavia, elementi insiti nelle concezioni dei docenti e nelle pratiche da loro descritte che suggeriscono come il paradigma pedagogico-didattico incoraggiato nel PdS possa progressivamente diffondersi. Innanzitutto, si constata che *le Situazioni di apprendimento* (SA) più frequentemente utilizzate dall'insieme dei docenti sono le *situazioni-problema*, le *attività laboratoriali* e la *didattica attiva sul territorio*, che sono evidentemente molto indicate a sviluppare attività generate da contesti reali da affrontare in maniera transdisciplinare e sistemica. Un altro aspetto potenzialmente molto interessante in questa ottica, che è stato rilevato quantitativamente e che trova conferma nelle interviste, è che il processo di *attivare le esperienze pregresse* dell'allievo appare loro come motore per lo sviluppo di attività. Infine, può rivelarsi molto utile tenere presente che, i docenti, per preparare le attività di Studio dell'ambiente, più che in altri ambiti, sviluppano materiali ricercati anche al di fuori dei circuiti istituzionali e ricorrendo a documentazione non originariamente destinata alla didattica (come articoli di giornale, fotografie, ecc.) ciò che può senz'altro favorire la creazione di situazioni reali di apprendimento.

Possibili piste di implementazione

Di seguito sono presentate alcune possibili piste – evidentemente suggerite da quanto emerso dall'indagine - per una futura messa in opera di quanto proposto nel PdS. Queste suggestioni possono rientrare in due dimensioni, una che possiamo definire di *comunicazione generale* e una legata alla *formazione continua* dei docenti.

Comunicazione generale

Le rilevazioni qualitative – estrapolate dalle interviste, ma anche dalle risposte aperte fornite al questionario – ci spingono a suggerire:

_ un'azione decisa da parte degli estensori del PdS che espliciti le ragioni per le quali essi, unanimemente, ritengono che un approccio transdisciplinare e sistemico allo Studio dell'ambiente costituisca effettivamente un *valore aggiunto per i processi di apprendimento degli allievi*. Per una parte dei docenti che si sono espressi in merito, esso sembra essere forzato, artificioso e imposto per ragioni politiche o burocratico-amministrative, piuttosto che proposto per un reale convincimento in merito alla sua efficacia didattico-pedagogica;

_ una riflessione articolata che metta in relazione dialettica gli elementi costitutivi, ed in particolare gli ambiti di competenza, della Dimensione ambiente nella Scuola primaria e quelli delle discipline che lo sostituiscono nella Scuola media, nonché con quelli relativi alle Competenze trasversali potenzialmente sovrapponibili.

In assenza di queste due azioni, o di una loro scarsa efficacia, vi è il forte rischio che una parte degli insegnanti di Scuola elementare tornino, soprattutto nelle classi più avanzate, ad un insegnamento disciplinare separato finalizzato a preparare meglio gli allievi al grado scolastico successivo. Sempre sulla base di quanto emerso a livello qualitativo, abbiamo constatato che non tutti i docenti, e non solo per ragioni anagrafiche, hanno pienamente interiorizzato il linguaggio e i concetti del PdS in questo ambito, ragione per la quale potrebbe essere utile, per alcune azioni, scendere a dei compromessi che permettano di trasmettere i principi fondamentali dell'approccio proposto, anche a costo di impoverirne l'architettura teorica.

Formazione continua

Ci sentiamo di affermare che il fatto che un piano di studi (in particolare se articolato e complesso come il PdS) possa essere attuato dagli insegnanti solo attraverso un processo di formazione continua, sia una consapevolezza di qualunque professionista dell'educazione. Riteniamo sia altrettanto condivisa l'idea che le modalità con cui esso avere una forte componente di co-costruzione di senso da parte dei docenti stessi. Di seguito proporremo alcuni elementi emersi dall'indagine che potrebbero essere di stimolo ed aiuto nella messa in opera dei dispositivi formativi.

Per quanto riguarda gli *Ambiti di competenza* potrebbe essere problematizzata la convinzione propria a molti docenti che gli ambiti di tipo storico e sociale siano meno idonei ad essere affrontati nei primi anni di scolarità rispetto a quelli a carattere naturalistico. Inoltre, alcuni AC (quantomeno tra quelli proposti nel PdS del 2015), come *Istituzioni* o *Spazio fisico e geometrico*, sono apparentemente poco affrontati, potrebbe essere interessante confrontarsi sulle ragioni di ciò. Un aspetto da problematizzare soprattutto con i docenti di Scuola dell'infanzia è quello delle potenziali sovrapposizioni tra *Essere umano bisogni fisici e psichici* e la competenza trasversale *Sviluppo personale*.

Quanto emerso dall'analisi dei *Processi chiave di apprendimento* (PCA) - pur tenendo conto che alcune possibili ambiguità terminologiche potrebbero aver condizionato i risultati - evidenzia che le difficoltà maggiori che incontrano i docenti sono nell'aiutare gli allievi a porsi domande pertinenti, a comprendere le relazioni che compongono un contesto e a creare modelli descrittivi dell'ambiente. Questi sono processi molto importanti in un approccio transdisciplinare e sarebbe pertanto necessario approfondirli. Inoltre, il processo, ritenuto dagli insegnanti molto importante in questo ambito, di stimolare nei bambini l'emersione di esperienze pregresse è, per alcuni di loro, difficile da attuare negli ultimi anni di scolarità elementare, elaborare strategie per farlo anche per quella fascia d'età potrebbe essere utile.

Come evidenziato in precedenza, la rilevazione delle tipologie di *Situazioni di apprendimento* (SA) messe in atto dai docenti, mostra come essi già ricorrono a forme di insegnamento particolarmente indicate ad un approccio transdisciplinare. L'approfondimento qualitativo ha però mostrato, tramite gli esempi da loro

proposti, che le concezioni di cosa sia una *situazione-problema* sono piuttosto eterogenee, probabilmente la definizione di standard comuni potrebbe essere utile. Si è inoltre notato che le *attività laboratoriali* sono spesso svolte in ambito disciplinare, anche questo potrebbe essere un aspetto da problematizzare.

Per quanto riguarda le *Competenze trasversali* (CT), i docenti hanno evidenziato come il loro sviluppo, nello Studio dell'ambiente, sia molto favorito dalle modalità didattiche messe in atto – uscite sul territorio e lavori di gruppo – una ulteriore valorizzazione formativa di questo aspetto potrebbe essere interessante.

Per ciò che concerne le attività di *Preparazione delle attività* (PA), si constata come i docenti procedano in maniera molto autonoma nella selezione dei materiali da proporre in classe e, spesso, ricorrano a documentazioni non specificatamente dedicate ad allievi di quella fascia d'età. Questo è un aspetto che, a nostro avviso, andrebbe valorizzato, magari mediante l'elaborazione di strategie volte ad adattare alla didattica quanto ricercato autonomamente. Particolare attenzione dovrebbe essere, inoltre, prestata all'individuazione e allo sviluppo di materiali adatti a bambini molto piccoli, perché risulta difficile reperirne.

Non ci addentreremo su come sviluppare *Modalità di valutazione* (MV) specifiche allo Studio dell'ambiente, perché, per le ragioni più volte esplicitate, non sono state qui approfondite. Possiamo comunque segnalare che sarà un tema da trattare con molta cura perché molti docenti hanno segnalato di avere particolari problemi a valutare gli allievi in questo ambito.

Per quanto riguarda, infine, le aspettative che i docenti ripongono nella formazione continua, occorrerà prestare attenzione a due aspetti: gli insegnanti di Scuola dell'infanzia vorrebbero poter fruire di una migliore preparazione per lo svolgimento di attività all'aperto di tipo naturalistico, ciò è interessante ma occorre tenere presente che si tratta delle modalità di insegnamento che, già ora, svolgono maggiormente; molti docenti di Scuola elementare richiedono formazioni specificamente finalizzate alla didattica dell'una o dell'altra disciplina, cosa poco verosimile, stante l'attuale modello formativo. Tuttavia, interventi formativi legati al potenziamento delle competenze di base nelle discipline potrebbero favorire poi il processo di integrazione delle stesse in un approccio transdisciplinare.

Note esplicative e lista degli acronimi

Al fine di facilitare la lettura delle tabelle in cui sono presentati alcuni risultati quantitativi si è ricorso ad una loro formattazione condizionale cromatica. Il color verde indica, con intensità crescente, le proporzioni "maggiori di" rispetto ad una proposizione positiva (ad es. l'attività che pratico più spesso); al contrario il color rosso indica la maggiori proporzioni relative a proposizioni di tipo negativo (ad es. l'attività che svolgo con maggior difficoltà). Quando sono rappresentate categorie diverse in una medesima tabella (ad es. ordini scolastici di appartenenza e classi di età, sono stati utilizzati anche il colore blu (per le proposizioni positive) ed il colore giallo (per quelle negative).

Per quanto riguarda le citazioni a supporto delle analisi qualitative, pur mantenendo la massima fedeltà al senso delle affermazioni, sono stati effettuati degli inevitabili ritocchi, dal momento che la verbalizzazione orale non è necessariamente comprensibile in forma scritta.

In questo documento l'uso del genere maschile è usato quale forma neutra inclusiva, non discriminatoria, con il solo obiettivo di non appesantire il testo.

Acronimi e abbreviazioni utilizzati

Si noti che per l'utilizzo degli acronimi si è utilizzato il criterio della leggibilità e non della sistematicità. Come regola generale si è preferito utilizzare la formulazione estesa salvo quando l'eccessiva ripetizione di un concetto in un testo ristretto induceva ad utilizzarli.

AC: Ambito/i di competenza.

BF: Bisogni formativi

CT: Competenza/e trasversale/i.

D.SE: docente di Scuola elementare (utilizzato dopo la citazione).

D.SE-1H risp. D.SE-2H: quando pertinente per la citazione si è differenziato tra insegnamento nel primo, rispettivamente, secondo ciclo HarmoS (utilizzato dopo la citazione).

D.SI: docente di Scuola dell'infanzia (utilizzato dopo la citazione).

DECS: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport.

DEP: Dipartimento dell'educazione pubblica.

DFA: Dipartimento formazione e apprendimento.

DS: Divisione della scuola.

GSA: Gruppo Studio dell'ambiente.

HarmoS (o Concordato HarmoS): Accordo inter-cantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria.

MV: Modalità di valutazione

PCA: Processo/i chiave di apprendimento

PGA: Processo/i generale/i di apprendimento

PSA: Processo/i specifici di apprendimento

PdS: Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.

SA: Situazione/i di apprendimento.

SeSco: Sezione delle scuole comunali.

SP: Strategie professionali.

Bibliografia

Saggistica

- Bagliani, M. M., & Dansero, E. (2011). *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio* (pp. 1-400). UTET università.
- Beitone, A., & Martin-Baillon, A. (2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales, Une exigence incontournable et incomprise. *Revue du MAUSS permanente*, 18, 53-1. CDPE (2007)
- Calvo, S., Rocca, L. (2022): *Rapporto intermedio sugli esiti del questionario inerente alle pratiche didattiche nell'ambito dello Studio dell'ambiente nella Scuola primaria ticinese*. Locarno: CIRSE
- Delucchi, M. (1983). Monoclassi o pluriclassi? *Scuola Ticinese*, 106
- Dozio, E. (1980). *Connaissance de l'environnement*, SEPRI
- Dufays, J. (2015). Les pédagogies Decroly et Freinet. *Cahiers Bruxellois – Brusselse Cahiers*, LVII, 107-111. Disponibile in: <https://doi.org/10.3917/brux.047.0107>
- Frabboni, F., Minerva, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI, 2006.
- Franscella, C. (1988). Quale Studio dell'ambiente, *Scuola ticinese*, 146
- Hattie, J.A. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge
- Richardson E. W. (1975). Growth Centers, Rural Development, and National Urban Policy: A Defense. In: Friedmann J., Alonso W. (eds.) *Regional Policy: Readings in Theory and Practice*. Cambridge: MIT Press. 97-132.
- Rossi, E. (1984). Lo Studio dell'ambiente. *Scuola Ticinese*, 114
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Edizioni Erickson.
- Tomarchio, M. S., & D'Aprile, G. (2018). L'educazione (in) sostenibile. L'armonizzazione necessaria. *Pedagogia Oggi*, 16(1).
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. FrancoAngeli.
- Vanini, A., Plata, A. Simona-Benhamza, V., Egloff, M. (2019) *La gestione dell'eterogeneità nelle classi di I ciclo della scuola elementare*, Quaderni di ricerca CIRSE
- Vial, J. (1977). Comment intéresser l'enfant à l'école: la notion des centres d'intérêt chez Decroly. *Revue française de pédagogie*, 39(1), 54-55.
- Viñao, A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne. *Histoire de l'éducation*, (125), 73-98.

Documenti amministrativi

- CDPE (2007). Accordo intercantonale del 14 giugno 2007 sull'armonizzazione della scuola obbligatoria. Disponibile in: https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/conc._HarmoS_finale.pdf
- CIIP (2016). Plan d'étude romand. Disponibile in: <https://www.plandetudes.ch/>
- D-EDK (2016). Lehrplan 21. Disponibile in: <https://www.lehrplan21.ch/>
- DECS (2000). Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia (del 29 agosto 2000). Disponibile in: http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/dipartimento/20110203_Orientamenti_programmatici.pdf.
- DECS (2015) Piano di studio della scuola dell'obbligo (del 8 luglio 2015). Disponibile in: <http://www.pianodistudio.ch/>
- DECS (2018). Documento Studio dell'ambiente, Un quadro concettuale rinnovato.
- DEP (1981). Impostazioni di base per la riforma della scuola -documento ad uso delle classi sperimentali (del 8 luglio 1981)
- DEP (1984). Programmi della Scuola elementare (del 22 maggio 1984). Disponibile in: www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/dipartimento/20110203_Programmi_V2.pdf

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e
dello sport

Scuola universitaria professionale della Svizzera
italiana

AmbienTI: concezioni e pratiche didattiche
dello Studio dell'ambiente nella Scuola
primaria ticinese

Quaderni di ricerca – n. 50

Scuola universitaria professionale della Svizzera
italiana
Dipartimento formazione e apprendimento /
Alta scuola pedagogica
Centro innovazione e ricerca sui sistemi
educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

ISBN (print) 978-88-85585-94-2

ISBN (online) 978-88-85585-96-
6

