

So-stare nelle pratiche geografiche. Il diario di bordo nella didattica della geografia

Lorena Rocca^a, Elena Gasparini^b

^a Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

^b Università degli Studi di Padova

lorena.rocca@supsi.ch

Abstract

La didattica all'interno delle Scuole Universitarie Professionali della Svizzera nasce con una vocazione professionalizzante e centrata sull'esperienza. Ma come far evolvere l'esperienza rendendola significativa per le future pratiche professionali? Ed in particolare, quali metodologie e strumenti è possibile attivare nella didattica della geografia orientata a sviluppare pratiche metariflessive?

Il presente contributo vuol indagare sul valore educativo del diario di bordo ricercando, attraverso uno studio esplorativo, se questo permette di connettere un'esperienza al suo senso scientifico e al valore che la persona vi attribuisce. Nello studio sono stati coinvolti 24 studenti del corso "Lo spazio e il tempo nel bambino" del Dipartimento Formazione e apprendimento della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, futuri docenti della scuola dell'infanzia. La ricerca ha previsto lo svolgimento di esperienze geografiche legate al concetto di ponte come artefatto territoriale e metafora e ne ha richiesto la documentazione nel diario di bordo redatto in occasione del corso. Questi sono stati analizzati attraverso la codifica a posteriori dei testi e la costruzione di mappe concettuali. Dalla lettura dei risultati raccolti emerge che il diario di bordo, tenendo traccia di quanto esperito, aumenta l'attribuzione di senso dell'esperienza stessa. Un'attenzione emersa da considerare nell'uso di questo strumento è rivolta ai sentimenti inizialmente negativi che si sono manifestati negli studenti, trasformati poi in percezioni positive solo attraverso la pratica stessa e la pazienza del so-stare e fermarsi a pensare ai propri pensieri.

Keywords

Didattica della geografia; diario di bordo; didattica esperienziale; metariflessione; ponte.

Dall'esperienza al senso

La SUP è per definizione l'università dell'esperienza è però vero che esistono fatti che accadono, episodi che succedono senza che diventino poi esperienza (Serbati 2011). Anche secondo Mortari (2003), guadagnare sapere a partire dall'esperienza non è un compito semplice, la frenesia e l'iperattività rischia di non lasciare spazio alla riflessione venendo così a mancare al vissuto manca una possibile significazione. Inoltre, il nostro agire è ridefinito continuamente sia in termini spaziali – sono molti i luoghi, reali o virtuali, che possiamo attraversare nello stesso tempo – sia in termini temporali – le esperienze risultano essere sempre più frammentate e lontane tra loro. Che lo si voglia o no, ogni qual volta ci muoviamo nello spazio entriamo in relazione con il mondo, interagiamo con esso, maturiamo un *vissuto*, a noi la decisione – più o meno consapevole – di trasformarlo in *esperienza* – che nell'*ex-per-ire* esercita la funzione del poter disporre (Gehlen 1990) – attraverso un'appropriazione consapevole per comprenderne il senso. In quest'ottica, l'esperto non è solo colui che sa fare e agire, ma chi, in quanto soggetto agente, è consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi possibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato (Di Nubila, Fedeli 2010).

Dall'esperienza ci sentiamo attratti e ne subiamo il fascino, poiché parla di noi, in qualche modo ci appartiene. Ragionare su di essa potrebbe risultare dispersivo, ma il perdersi può essere accolto come una forma del con-pre(he)ndère «prendere» – abbracciare, racchiudere – attraverso le

forme dell'esperienza, un invito a lasciarsi andare per trovare uno sguardo nuovo nel procedere alla ricerca di senso (Reggio 2010).

La tradizionale tripartizione in *sapere* (conoscenze), *saper fare* (abilità e capacità di affrontare specifici compiti sociali e lavorativi) e *saper essere* (atteggiamenti per impiegare al meglio le proprie risorse in situazioni concrete) passa dall'esperienza, da una trasformazione compiuta dalla persona proprio per aver vissuto fatti e situazioni. Tale manipolazione attiva attraverso il pensiero diventa così una sorta di quarto sapere (Reggio 2010).

Fondamenti educativi

In ambito educativo Dewey (1949) mette in crisi il tradizionale modello di conoscenza, quale trasmissione passiva e sostiene che lo studente non possa essere spettatore di un mondo statico e compiuto in quanto esiste una profonda relazione tra l'esperienza vissuta e l'educazione, definita come processo di progressiva dilatazione ed espansione dell'io.

Schön (1993; 2006) riconosce il ruolo centrale della riflessione quale superamento del modello della razionalità tecnica – dominante fino agli anni Sessanta del XX secolo – di fronte all'incertezza che le attività pratiche pongono emerge il modello di razionalità riflessiva, che consente ai professionisti di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del proprio agire la cui abilità si evince in situazioni di pratica uniche, incerte e conflittuali e si esprime come un esercizio di intelligenza, una sorta di processo conoscitivo, attivo e costruttivo, da cui scaturiscono nuove ipotesi interpretative.

In questa prospettiva, la crescita della conoscenza e della competenza professionale è strettamente legata «allo sviluppo di una capacità di riflessione nell'azione, oltre che di riflessione prima e dopo di questa» (Pellerey, 1998, p. 142). Si stabilisce così un rapporto circolare tra il momento teorico e quello operativo proprio per affermare che non esiste una contrapposizione tra la teoria e la pratica; tra le lezioni in aula e i momenti di uscita sul campo; tra lo studio scientifico e la competenza professionale; tra la scienza, intesa come momento di elaborazione di un sapere teorico e l'arte che per definizione è un esercizio di competenze (Bartolini & Riccardini 2006). Tale movimento circolare è ancor più enfatizzato in Mezirow secondo cui non sarebbe tanto ciò che accade alle persone ad influire sull'apprendimento, quanto il modo in cui esse interpretano e spiegano ciò che li spinge a compiere determinate azioni. Quello che percepiamo e non percepiamo, quindi, è profondamente influenzato dai nostri schemi e dalle nostre prospettive. Essi definiscono il nostro orizzonte di aspettative che influenza in modo significativo le attività del percepire, comprendere e ricordare il significato nel contesto comunicativo (Mezirow 2016; 1990; 2003).

Secondo questo approccio, l'educazione degli adulti è dunque basata sulla creazione di spazi di libertà per la riflessione e il dialogo e sulla riduzione del differenziale di potere tra chi educa e chi apprende (Mezirow 1981; 2016; 2007): gli educatori devono assumersi la responsabilità di fissare obiettivi che includono esplicitamente il pensiero autonomo, così come proporre materiali didattici che riflettono esperienze di vita reale. Nell'auspicio di un apprendimento trasformativo, è importante è far uso di mediatori focalizzati sul racconto autobiografico medium che incoraggia la riflessione critica, il dialogo interpersonale e il ritorno sui propri pensieri.

Prendendo le mosse dal pragmatismo filosofico di John Dewey (1973; 1984), dalla psicologia sociale di Kurt Lewin (1946) e dall'epistemologia genetica cognitivo-evolutiva di Jean Piaget, Kolb (1984) propone una prospettiva olistica integrata sull'apprendimento che combina esperienza, percezione, cognizione e comportamento. In particolare, l'Autore identifica l'apprendimento non tanto come un prodotto, ma come "un processo che si radica nell'esperienza", in virtù della quale i pensieri e i concetti di chi la compie non sono predefiniti e accettati in modo acritico, ma si costituiscono e si modificano continuamente. La conoscenza, quindi, è situata non viene acquisita solamente in contesti formali e caratterizzati da intenzionalità educativo-formativa, bensì rimanda anche ad esperienze informali e non formali.

So-stare: il pensiero riflessivo attraverso la traccia scritta

Il pensiero è assimilato ad un flusso di idee automatiche e prive di regole cui ogni persona è

soggetta; viceversa la riflessione richiede di prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni su cui poggiano le scelte personali, nell'ambito di un processo a ritroso verso la consapevolezza delle assunzioni teoriche cui rimandano (Mortari 2003). L'individuo impegnato nella riflessione non sta "perdendo tempo" distraendosi dal mondo reale; al contrario lo sta investendo nel cosiddetto *think it out*, esaltando l'atteggiamento critico nei confronti della realtà, nell'idea che interrogandola sia possibile indagare sui fatti di cui si fa scenario e sulle credenze ad essi associate (Dewey, 1961). Il pensiero riflessivo non è impersonale ed è influenzato dai processi di pensiero e dai modi di essere e di vivere individuali, così come dalle esperienze pregresse e dalle scelte ad esse connesse.

Mortari (2003; 2009) individua due livelli di riflessione: il "pensare a ciò che si fa" e il "pensare i pensieri". Quest'ultimo è un'attività mentale di ordine superiore (*high-order mental process*) e rappresenta un riflettere sul modo in cui pensiamo, sulle procedure epistemiche che seguiamo per costruire le nostre teorie sull'esperienza.

Per fissare i processi riflessivi, lo scrivere – il *gràphein*, ossia l'"incidere, graffiare, resistere al tempo" – conferisce ai ricordi valore. Narrare è un "gesto abbracciante", cioè connota gli eventi di consequenzialità non necessariamente logica e favorisce la creazione di collegamenti tra gli stessi e con quanto già esperito. Ciò che avviene ed è avvenuto risorge quando si fa narrazione, si dispone ad una sorta di riconfigurazione capace di creare legami di tempo e di senso (Bruner 1992; 2009). Inoltre, attraverso la scrittura si facilita l'intreccio tra azione, pensiero e rappresentazione, nel senso che se il pensiero è il logos, la scrittura ne è l'espressione tecnica che gli consente di oggettivarsi e di ritornare su sé stesso (Striano 2001) in un flusso continuo e circolare che consente di rielaborare e (ri)comprende in modo più profondo quanto esperito. Mettere in pensiero e in parole il proprio vissuto non è immediato, poiché non è sufficiente pensare o raccontare qualcosa per saperlo o poterlo fare; nonostante l'esperienza possa essere emotivamente carica, è necessario disporre di parole che ne comprendano e comunichino il senso. Se così non fosse, l'individuo si troverebbe «nel silenzio, [dove] il vissuto è indicibile, o nell'imitazione, [in virtù della quale] si dice quello che si crede di dover dire usando metafore o codici disciplinari attraenti» (Cocever & Chiantera, 1996, p. 12). Per questo, la scrittura può essere metaforicamente rappresentata come il finestrino, quasi un oblò, grazie al quale possiamo, in movimento, rivedere i nostri paesaggi e soffermarci, ingrandendo e fotografando i luoghi più importanti (Demetrio 2012).

L'elemento discriminante tra una semplice scrittura e una scrittura riflessiva riguarda l'articolazione del pensiero che dovrebbe essere articolato come una sorta di flusso, di corrente, che consente al soggetto di costruire un sapere in grado di influire sulle conoscenze pregresse, ma anche sull'esperienza stessa, in vista dell'azione (Dewey 1949; 1961). Appare dunque centrale l'abilità di creare connessioni con il proprio bagaglio cognitivo, esperienziale ed emotivo per attribuire un senso a quanto di nuovo si scrive. Per questo, la struttura di senso derivante dalla riflessione ed espressa nella scrittura può essere paragonata ad una mappa che guida e accompagna il soggetto nell'acquisizione di consapevolezza rispetto al mondo e che offre occasioni di confronto con il suo modo di conoscere e sentire iniziale in cui il narrare storie di esperienze vissute comprende il Sé raccontato nelle stesse e al contempo costruisce qualcosa che prima non c'era, attribuendo un nuovo senso a quanto vive (Bruner 1992).

In tal senso, la scrittura autobiografica in forma diaristica può essere considerata un prezioso strumento di cura e conoscenza di sé, un efficace strumento di ritessitura dell'io e di costruzione identitaria, perché favorisce quel distanziamento da sé capace di realizzare auto-osservazione, presa di coscienza e rielaborazione dei propri vissuti, un luogo privilegiato di autoriflessione che permette di realizzare un allenamento costante alla pensosità (Gasperi e Vittadello, 2017).

Il diario di bordo per la didattica della geografia

Nel lavoro sul campo in ambito geografico, il diario di bordo costituisce lo strumento di reportistica per eccellenza, un mediatore per il geografo quando analizza il territorio, vive i luoghi, abita l'ambiente, percepisce i paesaggi. Il diario di bordo fissa l'esito dell'esplorazione e rispecchia il coinvolgimento dello studioso, le percezioni del proprio corpo, della propria emotività e del pro-

prio modo di essere. Il geografo attraverso il diario di bordo diventa il luogo della risonanza che, nell'interazione che prende forma dal lavoro sul campo crea uno spazio del rinvio che produce differenza, condizione questa della propria risonanza (Lisi & Marengo 2009). Stare in ascolto della realtà apre verso lo sterminato mondo delle narrazioni in quella geo-grafia che è sia narrazione che descrizione della terra (Farinelli, 2003). Come affermano Delyser e Starrs (2010), la ricerca sul campo è essenzialmente osservazione personale e registrazione: una parte essenziale della formazione di una giovane geografo dovrebbe essere quella di identificare una piccola area accessibile che lo attragga; acquistare un paio di stivali robusti; studiare nella stessa zona l'associazione delle condizioni fisiche e umane che vi prevalgono e che di fatto la caratterizzano, e infine registrare le informazioni che ha raccolto" (Delyser e Starrs, 2010). Questo approccio rimanda alla geografia di Alexander Von Humboldt, soprattutto per quell'anima della disciplina legata allo studio fisico della terra, e si contrappone ad una "geografia fatta a tavolino".

Il diario di bordo nella pratica della didattica della geografia è dunque epistemologicamente coerente con l'approccio della geografia culturale in quanto diventa un supporto documentale anche le per la riflessione. Ricordiamo che il nome deriva dallo strumento usato dai comandanti di imbarcazioni per contrassegnare le tappe della navigazione e indicarne gli avvenimenti che si verificavano.

Madruzzan (2009) sostiene che la scrittura del diario di bordo può diventare un mediatore auto-educativo e di empowerment in quanto trasforma l'esigenza di rispondere alle incombenze quotidiane con quella di interrogarle, nel tentativo permanente di riconsegnare loro un senso altro da quello più ovvio.

In tab. 1 una sintesi delle finalità che, in ambito della didattica della geografia insegnata ai futuri docenti, il diario di bordo può acquisire. Queste costituiscono le ipotesi che hanno guidato lo studio esplorativo qui presentato.

Tabella 1. Ipotesi dello studio

Area	Ipotesi
Tenere memoria	ha valenza mnemonica (Gasperi & Vittadello, 2017), cioè permette di tenere traccia degli eventi fisici ed antropici incontrati sul lavoro di campo in modo dettagliato e multisensoriale.
Limitare la presenza di aspetti taciti e impliciti	<ul style="list-style-type: none"> - enfatizza l'esplicitazione di ciò che solitamente non è considerato importante, cioè di quello che rischia di essere tralasciato; - dà spazio al contorno (Batini, 2011), in quanto è una documentazione profonda "del cosa", "come" e "perché" il paesaggio si presenta così, come si presentava e come si presenterà.
Attuare distanziamento	<ul style="list-style-type: none"> - consente di prendere le distanze dall'esperienza e di mettere in pratica una riflessione su di essa, anche grazie alla documentazione e alla scrittura narrative e al pensiero riflessivo; - apre la possibilità di indagare gli eventi in profondità, a partire dalla revisione del loro resoconto.
Coinvolgere a livello personale	<ul style="list-style-type: none"> - attiva processi di autocomprensione e approfondisce la coscienza di sé, poiché coinvolge la sfera emotiva e favorisce l'espressione dei vissuti ad essa inerenti, di conseguenza facilita processi autovalutativi e rafforza la propria identità; - accresce la consapevolezza di un'evoluzione del proprio profilo di apprendimento/professionale, soprattutto quando riletto a distanza di tempo.
Aumentare le abilità	<ul style="list-style-type: none"> - contribuisce ad aumentare la capacità di osservazione e di analisi; - implementa la ricerca di collegamenti tra teoria e pratica; - ordina le azioni e i pensieri in una sequenza dotata di senso e intellegibile anche a chi non ha partecipato all'esperienza, pertanto stimola il pensiero globale; - incrementa la lentezza quale stile riflessivo e metariflessivo.

Tendere al miglioramento	costituisce un punto di partenza per modificare un'azione, perciò attiva un pensiero in ottica trasformativa.
Realizzare condivisione	<ul style="list-style-type: none"> - può essere usato come stimolo per il confronto con i colleghi; - permette una nuova significazione da parte del lettore che ne usufruisce, perciò allarga il campo delle proprie idee a partire da quelle scritte; - rende attivo chi ne fruisce, impegnandolo in un processo interrogativo volto all'individuazione di modalità di gestione della pratica alternative a quella narrata; - offre spunti di generalizzazione, in termini di ripetizione delle esperienze narrate e gestione di casistiche simili; - attiva percorsi induttivi di scoperta del senso attribuito a quanto esperito.

La proposta didattica

Durante il corso "Lo spazio e il tempo nel bambino" svolto nell'a.a. 2020-2021 è stato proposto agli studenti di redigere un diario di bordo che tenesse traccia delle esperienze formative svolte sul campo. Si è chiesto loro di annotare, al termine di ogni lezione, anche i particolari apparentemente irrilevanti, con il duplice ruolo: io come futuro insegnante, io come studente. L'invito è stato quello di coltivare la postura della meraviglia e della curiosità per il mondo, per quelle cose scontate e solo in apparenza insignificanti. Il diario non si è pertanto limitato al riassunto dei concetti teorici affrontati e alla descrizione delle attività realizzate (prospettiva dello studente), ma ne ha evidenziato la spendibilità didattica (prospettiva dell'insegnante) e le ha "rivissute" ad un livello più profondo. Inoltre, è stato ribadito che il diario di bordo dovesse costituire uno spazio di libertà in cui annotare registrazioni, discussioni, impressioni e riflessioni personali. Anche nella forma grafica, si è incoraggiato a non darsi troppi confini e limitazioni con l'intento di investire le personali energie non tanto nel creare un prodotto "bello", quanto piuttosto di esercitare la competenza del so-stare, del fermarsi e di trovare modi anche originali di pensare ai propri pensieri affinché l'oggetto dell'inchiesta non fosse il diario, ma se stessi, con l'auspicio di generare movimento e trasformazione attraverso l'esercizio del pensiero critico.

L'invito dunque è stato quello di adottare l'atteggiamento dell'esploratore che, con entusiasmo, visita le pieghe del quotidiano all'interno dei luoghi che, spesso, nascondono cose originali e interessanti, pur essendo sempre sotto i nostri occhi esercitando un'impostazione problematica, critica e propositiva con l'intento di "ascoltarsi dentro", di riflettere su impressioni, sensazioni e scoperte e sul valore che queste hanno per il sé presente e futuro.

Il diario di bordo è stato presentato come individuale, ma ha contenuto le tracce di esperienze collettive con agganci e approfondimenti di carattere teorico, collegati al bagaglio di esperienze e di conoscenze pregresse, nonché ai nuovi apprendimenti acquisiti. Si sono condivise quindi alcune sfide per la compilazione: portare con sé il quaderno di viaggio in tutte le esperienze; usare fogli bianchi in modo da poter registrare le attività non solo con commenti scritti, ma anche con disegni, schizzi, mappe, grafici; iniziare ogni nuova attività con l'indicazione della data, del luogo, del titolo possibilmente evocativo che potesse fungere da gancio durante la rilettura; annotare anche le domande o i dubbi che prendono corpo durante il viaggio, a cui magari non si sa rispondere; se si compiono degli errori o non si è convinti delle proprie considerazioni, tracciare semplicemente una linea attraverso le parti errate, queste potrebbero fornire, in secondo momento, delle indicazioni su cui riflettere; evitare pagine e fogli sciolti.

Il materiale autentico raccolto o prodotto dovrebbe essere opportunamente incollato e connotato dal massimo numero di informazioni su dove, come e perché è stato scelto di custodire/creare quegli approfondimenti.

Nel lanciare l'attività di redazione del diario è stato ricordato agli studenti: a. di fidarsi della propria immaginazione, che è la fonte di tutti i veri viaggi; b. che le cose non sono come sembrano: bisogna ascoltare e guardare con attenzione e annotare, nel modo che si crede più opportuno, quello che si ritiene significativo; c. che tutto può succedere, anche l'imprevisto: bisogna lasciarsi sorprendere e annotare anche ciò che non appare così evidente; d. che quando si ascolta intensamente e profondamente se stessi è meglio farlo da soli; e. di rispettare il contesto all'interno del quale si sta lavorando, sia esso naturale o antropico, pubblico o privato.

Studio esplorativo interpretativo: il diario ponte

Sulla base della cornice teorica esposta nei capitoli precedenti, si è dato avvio alla ricerca empirica realizzata con il gruppo di 24 studenti della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e frequentanti il corso "Lo spazio e il tempo nel bambino" nell'anno accademico 2020-2021. Con la finalità di far luce su una determinata realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, si è voluto indagare se "il diario di bordo permette di connettere la sperimentazione di un'esperienza al senso e al valore che la persona vi attribuisce".

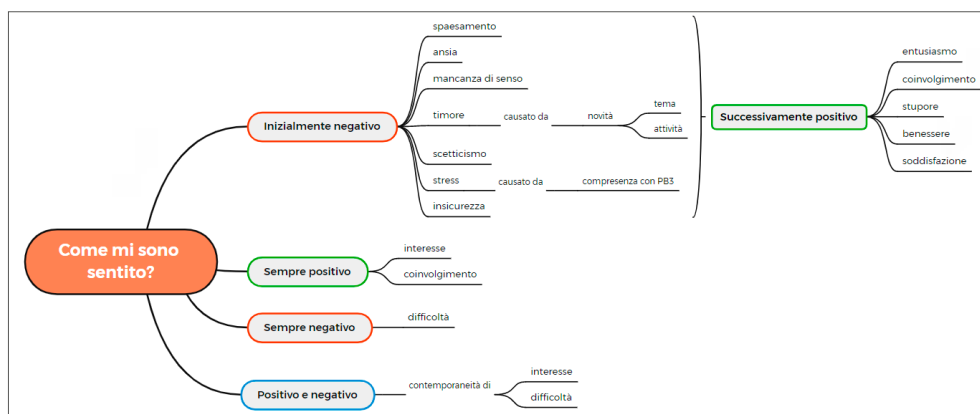
Agli studenti sono state proposte delle esperienze formative centrate sull'apprendimento esperienziale secondo un approccio trasformativo fondato sul dialogo. In virtù di questa impostazione, gli studenti non sono stati semplici spettatori-assimilatori di conoscenze, ma hanno avuto un ruolo attivo da attori protagonisti nella costruzione e ricostruzione delle esperienze.

Il concetto cardine che ha costituito lo sfondo alle esperienze di ricerca è stato quello di ponte, in quanto artefatto territoriale e metafora. Nel primo caso rappresenta un'opera di architettura costruita dall'uomo, pertanto fa riferimento al territorio, quale "spazio antropizzato" (Turco, 1988); nel secondo caso, spostandosi dal linguaggio architettonico a quello metaforico, si rimanda al suo essere simbolo di unione e collegamento territoriale, nonché interdisciplinare, intra ed interpersonale. Ogni diario di bordo è stato trattato quale documento primario personale. In particolare, si è utilizzata la tecnica della codifica a posteriori del testo e quindi la classificazione in categorie dei segmenti informativi raccolti, procedendo secondo due passaggi fondamentali: la sintesi del significato del testo mediante una lettura generale e la successiva individuazione delle unità naturali di significato in esso presenti; l'individuazione di un sistema di categorie riassunte in una mappa cognitiva (Trincherò 2002). Nello specifico, ci si è avvicinati ad un diario alla volta e si è realizzata una prima lettura del testo. Successivamente, nella seconda lettura, si sono identificati i concetti, le relazioni e gli asserti, quindi si è delineata la mappa che si è via via rimodellata.

Analisi conclusiva

I concetti chiave delle mappe riprendono le domande guida proposte agli studenti: come mi sono sentito? Cos'ho capito? Cosa "porto a casa" da questa esperienza?

Figura 1. Come mi sono sentito? Considerazioni sulle emozioni provate. Esiti della codifica sul testo



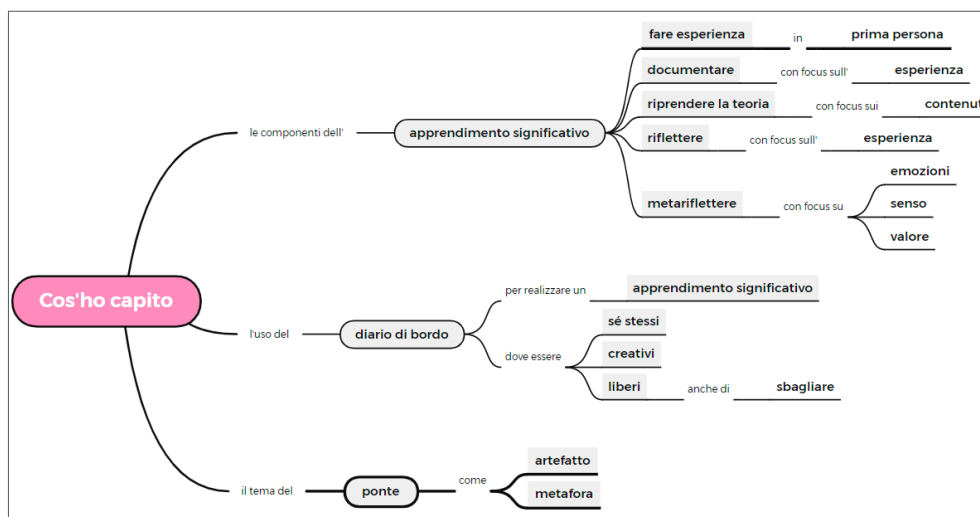
In fig. 1 sono raccolte le quattro categorie identificate dall'analisi definite dall'intreccio tra stato d'animo e dimensione temporale. Si rileva un iniziale approccio negativo alla consegna: ansia, incomprendimento del senso, timore, scetticismo, stress, insicurezza sono tutte emozioni che la letteratura associa alla difficoltà di mettersi in gioco in un compito così intimo (Contini et. al. 2014; Biffi 2010; 2014). Lo testimonia CST, che scrive: "in principio mi sono trovata un po' 'persa' e con un pochino di ansia perché era qualcosa di completamente nuovo che non avevo mai sperimentato prima. Una volta affrontata la consegna, analizzata e messa in pratica mi sono

invece sentita molto bene, soddisfatta di essere riuscita a eseguire il compito”. Tra chi ha sempre dimostrato interesse c’è PC: “mi sono sentita molto tranquilla e a mio agio poiché le consegne mi affascinavano e la risposta non era mai scontata. È stato quindi un piccolo percorso di scoperta”. Un’unica studentessa manifesta un punto di vista completamente negativo LG, che usa il suo diario di bordo come “valvola di sfogo”.

Infine, EG fa parte dell’ultimo gruppo, in quanto dichiara con spirito critico che “Svolgere queste attività è stato interessante ma allo stesso modo difficile, perché il tempo a disposizione era poco”. La sensazione di perdere tempo quando ci si prende il tempo di pensare ai propri pensieri è emerso con forza. Solo cambiare attitudine, esercitare questa quarta competenza ha permesso agli studenti di accogliere le proposte con stupore, entusiasmo, coinvolgimento, soddisfazione indicando anche che l’esercizio di questa competenza ha portato loro del benessere.

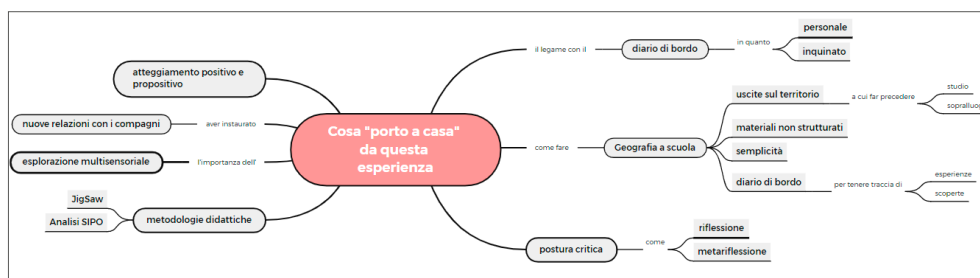
La fig. 2 raccoglie gli esiti della codifica sul testo in cui si riconoscono le componenti dell’apprendimento significativo: l’esperienza concreta, la sua documentazione, l’individuazione di collegamenti con lo sfondo teorico-conoscitivo, la riflessione e la metariflessione. Tra tutte spicca l’importanza del fare *esperienza in prima persona*, che si ritiene prenda forma nel momento in cui la si fa propria attraverso la documentazione, l’aggancio con la teoria, la riflessione (documentare con focus sull’esperienza; riprendere la teoria con focus sui contenuti; riflettere con focus sull’esperienza). È interessante osservare che la codifica *metariflettere* presenta un chiaro aggancio alle emozioni, al senso e al valore a dimostrazione della dimensione olistica che questo processo innesca chiamando in causa tutte le componenti personali. Quanto emerso è in linea con le ipotesi delineate per la didattica della geografia. In particolare, le attività riferite alla tematica del ponte, quale artefatto territoriale e metafora, rappresentano l’oggetto di documentazione nel diario di bordo, dove si può, secondo D.F., “dare un senso e contestualizzare, [contenere] metafore ed esplorazioni, [facendo] fluire la creatività senza timore, [nell’ottica di] fissare il sapere”.

Figura 2: cosa ho capito? considerazioni sull’apprendimento attraverso il diario. Esiti della codifica sul testo



Il diario di bordo è riconosciuto da tutti come uno strumento in grado di realizzare un apprendimento significativo in cui poter esprimere sé stessi in modo creativo, libero – senza timore di sbagliare – all’interno di un atto generativo. Infatti, l’apprendimento significativo, l’essere sé stessi, l’essere creativi e liberi rende l’esperienza densa di significato. In quest’ottica il diario di bordo facilita l’atto di tener traccia di quanto esperito, ma anche di “[viverlo] ancora più significativamente attraverso la riflessione e la metariflessione” (P.C.).

Figura 3: cosa porto a casa da questa esperienza. Percezione di utilità dell'esperienza. Esiti della codifica sul testo



Rispetto alla percezione di utilità del diario in fig. 3 si osserva che questo ha consentito di esprimersi in modo personale promuovendo una postura critica in cui la riflessione e la metariflessione è al centro e guidata da atteggiamenti positivi e propositiva. Attraverso l'inquinamento, ovvero le proposte di uso collettivo del diario, gli studenti hanno affermato di "ampliare i propri orizzonti" (J.P.) e di sviluppare un ragionamento condiviso che ha portato a stabilire nuove relazioni con i compagni. Queste esperienze, centrate sull'esplorazione multisensoriali, hanno portato all'individuazione di innovative modalità di realizzazione di un approccio geografico alla scuola dell'infanzia.

Si riscontra inoltre un "prendersi il tempo per l'altro e per sé, un tempo lento" (N.R.). l'elemento della lentezza, auspicato e sottolineato in letteratura, è considerata un elemento di "destabilizzazione positiva" da quei corsisti, come P.C., secondo cui l'intervento dell'altro "ha portato fuori, ma non fuori strada". L'idea è quella di stare "su una strada un po' più panoramica", che permette "comunque di arrivare a destinazione" (P.C.). Secondo R.N. è questo il senso dell'attività, "la parte piacevole e utile", in quanto consente di muoversi "in una direzione nuova e diversa da quella [pianificata]". Inoltre, R.N. si sofferma sulla metariflessione individuale realizzata nel diario di bordo, evidenziando che "ha sicuramente arricchito l'analisi fatta in gruppo, che altrimenti sarebbe stata più arida". Questo è un elemento che non era stato considerato come possibile esito ma che offre un ulteriore elemento a favore di questo mediatore didattico: il fatto che soffermare l'attenzione educativa sulle pratiche di riflessioni individuali porti beneficio all'intero percorso. In questa direzione si ricordano le parole di M.S., secondo cui "so-stare nel diario di bordo permette di ripercorrere con la memoria tutti i procedimenti, le sensazioni, le emozioni, le perplessità, le richieste e le regolazioni eventualmente apportate in itinere, quindi si arriva a capire veramente quello che si è fatto o visto. Questo vuol dire trovare un senso a quello che si fa o si vede. Questo è importante per me quando faccio/vedo/scopro le cose, così le faccio mie. Poi può anche essere utile confrontarsi con chi è stato con me (se c'era qualcuno), vedere se abbiamo le stesse idee". Dall'utilizzo del termine arida (P.C.) e dalla metariflessione liberamente espressa da M.S., si rimanda a quelli che sono stati definiti collegamenti densi e alla possibilità di connettere la sperimentazione di un'esperienza con il senso e il valore che la persona vi attribuisce. Dai diari degli studenti emerge che il significato di quanto realizzato durante il percorso di ricerca riguarda l'essere degli esploratori del mondo. Ciò implica il "meravigliarsi degli istanti, della bellezza naturale che ci circonda e dell'immensità delle piccole cose" (M.S.). Sulla scia di Smith (2008), A.C. scrive che "la vita è una caccia al tesoro di quelle molteplici cose che esistono in ogni momento e in ogni luogo, che dobbiamo prestare attenzione a cogliere usando tutti i sensi, scrivendo, pensando e pensando a quello che pensiamo".

Di fondamentale importanza in questo processo è la lentezza, "l'andare adagio, cioè con comodità" (F.K.). La studentessa si interroga sullo stato di stress "causato da una società in cui tutto va veloce e non [si ha] il tempo per fermarsi". Considera invece necessario "rallentare, andare adagio e godersi di più la vita, perché questa è fatta di attimi che dovrebbero essere indimenticabili. [...] Si tratta di darsi e dare tempo per osservare, conoscere, crescere, scoprire il mondo, nel rispetto dei propri bisogni e dei propri ritmi, come se fossimo un giardino da fiorire". Il sog-

getto che apprende è pertanto protagonista, in quanto “attivo costruttore della sua conoscenza e fruitore delle sue scoperte” (N.R.).

Per concludere in termini metaforici, si nota che l'utilizzo del diario di bordo ha costituito un ponte tra l'apprendimento teorico-accademico e la realtà, facilitando una comprensione profonda e un “sentire proprie” le esperienze vissute in ambito geografico.

In ottica di spendibilità lavorativa da parte dei futuri insegnanti, il diario di bordo può essere usato come strumento per custodire i processi di apprendimento e di crescita dei bambini, tenere traccia delle loro scoperte e cambiamenti. Enfatizzando la centralità dell'alunno nell'azione didattica, l'insegnante si fa osservatore e ascoltatore per raccontare pedagogicamente l'educare. Inteso come dispositivo in cui realizzare la documentazione, quale “passaggio di confine fra il soggetto e il mondo” (Biffi, 2014), il diario può essere condiviso con le famiglie e costituire un ponte tra i contesti di vita del bambino. La scrittura diaristica può essere infine personale, quindi accogliere la riflessione dell'insegnante sul proprio agire educativo, sulla propria progettualità e metodologia, nonché contenere domande e dubbi riferiti ai comportamenti degli alunni, testimoniare la vita affettivo-emotiva in rapporto al gruppo.

Riferimenti

- Bartolini, A. & Riccardini, M.G. (2006). *Il tirocinio nella professionalità educativa*. Gabrielli.
- Batini, F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Liguori.
- Biffi, E. (2010). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Stripes.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2009). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Cocever, E. & Chiantera, A. (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. CLUEB.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M. & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. FrancoAngeli.
- Delyser, D., Herbert, S., Aitken, S., Crang, M. & McDowell, L. (2010). *The sage hand-book of Qualitative Geography*. Sage.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Mursia.
- Dewey, J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Di Nubila, R. & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Pensa Multimedia.
- Farinelli, F. (2003). *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*. Giulio Einaudi editore.
- Gasperi, E. & Vittadello, C. (2017). *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. L'educativo nelle professioni, 2*, 63-70.
- Gehlen, A. (1990). *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*. Guida.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1946) Action research and minority problems. *Journal of social issues, 2*, pp. 34-46.

- Lisi, R.A. & Marengo, M. (2009). *“Dentro” i luoghi. Riflessioni ed esperienze di ricerca sul campo*. Pacini.
- Madrussan, E. (2009). *Forme del tempo/modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*. Ibis.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32, 3-24.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2007). Adult education and empowerment for individual and community development. *Radical learning for liberation 2*, 9-18.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. LAS.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Serbati, A. (2010). *Riconoscimento e certificazione delle competenze tra apprendimento formale, non formale, informale*. Unpublished doctoral dissertation.
- Serbati, A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesto informali e non formali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 53-70.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.