Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

LORENZO OLEGGINI

MASTER OF ARTS SUPSI IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO

SECONDARIO I

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

ACQUISIZIONE DI COMPETENZE DISCIPLINARI E TRASVERSALI GRAZIE AD UN GIOCO DI RUOLO

IL GIOCO DEL CAFFÈ NELL'INSEGANMENTO DELLA GEOGRAFIA

RELATORE

URS KOCHER

Abstract

Nell'ambito del presente lavoro di ricerca, un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo che simula le condizioni dei contadini produttori di caffè dell'America Latina è stata sottoposta ad una classe di quarta media. Grazie alla somministrazione di due questionari all'inizio e alla fine dell'attività, e alla raccolta di altri commenti scritti e orali da parte degli allievi, si è cercato di capire se un'attività basata sul gioco di ruolo incontra l'interesse degli allievi e permette sia di raggiungere obiettivi conoscitivi disciplinari, sia di acquisire particolari competenze. L'analisi dei risultati permette di affermare che è possibile raggiungere obiettivi disciplinari e acquisire competenze e che gli allievi apprezzano l'attività proposta. In particolare, buona parte degli allievi al termine dell'attività è riuscita a provare empatia per le condizioni di lavoro dei piccoli agricoltori e dei lavoratori delle piantagioni attorno al quale si basa la simulazione. Tutto ciò suggerisce che il ricorso ai giochi di ruolo all'interno delle lezioni di geografia costituisce uno strumento utile, da sfruttare quando possibile nonostante il maggior tempo di preparazione e di svolgimento richiesti rispetto ad un'attività didattica di altro tipo.

Parole chiave: gioco di ruolo, caffè, sviluppo sostenibile, pensiero critico, globalizzazione, commercio, commercio equo

Sommario

1. Introduzione 1
Definizione del problema conoscitivo 1
Obiettivi conoscitivi 1
Tema di ricerca 2
Ipotesi e domanda di ricerca 3
2. Quadro teorico 4
Significato odierno dell'insegnamento della geografia 4
Lo sviluppo sostenibile 5
Il gioco 7
Il gioco di ruolo 8
3. Quadro metodologico 9
Condizioni quadro 9
Considerazioni generali 10
Svolgimento concreto dell'attività 11
Analisi dei risultati 16
4. Risultati 17
Apprezzamento dell'attività 17
Scelte dei ruoli da interpretare 19
Raggiungimento di obiettivi disciplinari 20
Acquisizione di competenze 22
5. Discussione e considerazioni 25
Valutazione delle ipotesi di ricerca 25
Possibili spunti per l'attività didattica 26
6. Conclusioni 29
Bibliografia 30
Allegati 32

1. Introduzione

Definizione del problema conoscitivo

Nel corso del primo anno di formazione per l'insegnamento alla scuola secondaria di livello I ci è stato più volte ripetuto, che porre gli allievi di fronte ad una situazione-problema può rappresentare a volte l'approccio ideale per portarli alla comprensione di un determinato tema, concetto e/o principio, o più in generale al raggiungimento di un obiettivo. Partendo da questa constatazione, esperti di pedagogia e di didattica sempre più spesso propongono attività basate sullo svolgimento di giochi di simulazione o di ruolo. Questo tipo di attività permette agli allievi di immedesimarsi in prima persona in una situazione reale e confrontarsi in questo modo con un problema concreto da risolvere.

In relazione alla recente pubblicazione del nuovo piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese e in particolare alla definizione di competenze sia trasversali sia disciplinari, l'analisi di questo tipo di attività assume una particolare importanza. In questo contesto può infatti sorgere la domanda sull'effettiva utilità di attività didattiche basate su giochi di ruolo e/o di simulazione per l'acquisizione delle competenze definite dal piano di studio. In particolare, in termini educativi, ci si può chiedere se questo tipo di attività didattiche rappresentino delle alternative adeguate e necessarie per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti, o se invece attività didattiche più tradizionali permettano di farlo in maniera altrettanto adeguata o addirittura migliore.

Più nel dettaglio, ci si può anche chiedere se questo tipo di attività didattiche risulti essere adeguato ed efficace per tutte le tipologie di allievi, o se esistono delle differenze in base a caratteristiche quali il genere, l'età, gli interessi personali, il rendimento scolastico, o altri fattori simili.

Obiettivi conoscitivi

Per definire gli *obiettivi conoscitivi* derivanti dal *problema conoscitivo* descritto nel paragrafo precedente, è innanzitutto indispensabile identificare un'attività didattica basata su di un gioco di simulazione o di ruolo da poter analizzare nell'ambito del lavoro di ricerca.

In occasione del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) proclamato dall'UNESCO per il periodo 2005 – 2014, un gruppo di lavoro comprendente vari istituti svizzeri per la formazione dei docenti ha realizzato la pubblicazione "*Handeln statt Hoffen*" (agire anziché sperare) edita da Klett und Balmer, Zugo. Tra gli altri aspetti, il manuale contiene 18 esempi di attività

didattiche che permettono agli insegnanti di lavorare concretamente sul tema dello sviluppo sostenibile.

L'attività "*Il gioco del caffé*" è un esempio di attività basata su di un gioco di ruolo. Lo scopo dell'attività consiste nel far assumere agli allievi diversi ruoli legati alla produzione e al commercio del caffè per sperimentare in prima persona alcuni aspetti e alcune problematiche concrete del commercio mondiale.

Nell'ambito del presente lavoro di ricerca l'attività proposta dal manuale menzionato è stata svolta in una classe di quarta media per valutarne l'impatto sugli allievi in termini di acquisizione di competenze, raggiungimento degli obiettivi conoscitivi e interesse personale per il tipo di attività. Per valutare questi aspetti due questionari sono somministrati alla classe prima e dopo lo svolgimento dell'attività. Mantenendo invariata una parte delle domande, mi aspetto di poter valutare l'influsso dell'attività proposta sulle competenze e sulle conoscenze degli allievi. Allo stesso tempo, incrociando le risposte sul livello di apprezzamento dell'attività didattica proposta con alcune caratteristiche personali degli allievi, mi aspetto di poter descrivere l'eventuale esistenza di un legame tra l'apprezzamento dell'attività e altre caratteristiche descritte in precedenza.

Tema di ricerca

Il lavoro di ricerca proposto si inserisce all'interno di più argomenti generali. Concentrando la mia attenzione sulla realizzazione dell'attività didattica descritta in precedenza, è possibile affrontare il tema dell'educazione allo sviluppo sostenibile in generale, e della sua declinazione concreta all'interno del programma annuale di geografia di quarta media. Allo stesso tempo, l'argomento di ricerca proposto permette di affrontare il tema dell'impiego di giochi di simulazione o di ruolo nell'insegnamento, valutandone l'efficacia, la complessità e l'adeguatezza. Inoltre, l'indagine suggerita permette di affrontare in maniera dettagliata il capitolo delle competenze disciplinari, ma soprattutto trasversali definite dal nuovo piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. In particolare, l'educazione allo sviluppo sostenibile fa parte degli obiettivi concreti del contesto di Formazione generale "Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza". L'attività proposta potrebbe quindi rappresentare un momento di Formazione generale all'interno di un progetto disciplinare.

Ipotesi e domanda di ricerca

Le considerazioni espresse in precedenza mi permettono di formulare le seguenti domande per il mio lavoro di ricerca:

- È possibile raggiungere obiettivi disciplinari predefiniti tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo?
- È possibile acquisire delle competenze trasversali e/o disciplinari tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo?
- Allievi di quarta media trovano un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo più o meno interessante di un'attività didattica più "classica"?
- Esistono delle differenze tra i vari allievi per quanto riguarda l'apprezzamento dell'attività didattica proposta? Queste differenze dipendono da caratteristiche specifiche degli allievi? Se sì, quali?

Al momento attuale, l'analisi preliminare del campo di azione del lavoro proposto, mi porta a formulare le seguenti ipotesi.

- Anche un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo permette di raggiungere obiettivi conoscitivi disciplinari tradizionalmente raggiunti con altre attività.
- Un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo contribuisce all'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali.
- In generale, gli allievi apprezzano maggiormente un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo rispetto ad un'attività di altro tipo.

2. Quadro teorico

Per poter meglio contestualizzare il presente lavoro nell'ambito della ricerca in educazione e valutarne la portata scientifica ed innovativa, la rassegna della letteratura scientifica va suddivisa nei diversi aspetti che contribuiscono all'attività didattica proposta. Il giro d'orizzonte sullo stato attuale della ricerca parte pertanto da una descrizione delle teorie e delle tendenze legate allo studio della geografia in generale e al tema dello sviluppo sostenibile in particolare, per poi affrontare aspetti più specifici legati al ruolo pedagogico del gioco in generale nonché all'importanza e alle caratteristiche dell'utilizzo del gioco di ruolo in attività didattiche.

Significato odierno dell'insegnamento della geografia

Analizzando l'evoluzione nel corso degli anni dei piani di studio e della letteratura scientifica sul tema della didattica della geografia è possibile rendersi conto direttamente di come gli obiettivi ai quali l'insegnamento della geografia ambisce e i valori ai quali esso si orienta siano indubbiamente cambiati con il passare del tempo. La breve rassegna dei diversi piani di studio della geografia in Germania dalla fine del XIX alla fine del XX secolo proposta da Haubrich et al. (1997: 22-23) permette di capire concretamente in che modo è avvenuta questa evoluzione. Nello spazio di meno di un secolo la geografia è passata da un'impostazione patriottica ("Nationale Interessen zu fördern, ist der Geographieunterricht durchaus imstande, darum versündigen wir uns am Vaterlanden, wenn wir ihm unsere Kraft zugunsten ausländischer Verhältnisse entziehen. Hinaus mit dem fremdländischen Ballast! Das sei die Parole." (Heinrich Harms, 1895, in Haubrich et al., 1997:22)) ad una materia con lo scopo di sensibilizzare anche in maniera critica gli allievi sul fatto che l'ambiente sia qualcosa di modificabile, non immutabile, che può e deve venir messo in discussione in maniera critica. Lungo questo percorso l'insegnamento della geografia in Germania è passato anche da un'impostazione fortemente nazionalsocialistica, in cui l'insegnamento della geografia si giustificava solo come strumento di formazione politica della gioventù "zu deutsche Menschen" (Franz Schnass, 1935, in Haubrich et al., 1997:22) nonché da un orientamento molto più orientato verso la comprensione reciproca di popolazioni diverse e verso una sensibilizzazione nei confronti della natura, tipica degli anni cinquanta e sessanta del Novecento.

Oggi, in un contesto di rapidi e importanti cambiamenti, lo scopo dell'insegnamento della geografia non consiste più nella semplice trasmissione di un sapere predefinito, bensì nel contribuire alla formazione degli allievi creando cittadini in grado di affrontare un futuro complesso e diverso dal

presente (Hertig, Varcher, 2004: 31). Lo stesso concetto viene espresso anche da Malatesta e Squarcina (2011: 205): "L'insegnamento della geografia a scuola, almeno teoricamente, non consiste più nella trasmissione dei risultati della ricerca geografica, ma nella trasmissione del metodo d'analisi geografico".

Come constatato da Schwarz e Stoecker (2012: 6-7) una descrizione dell'attuale concezione dell'insegnamento della geografia si può trovare anche nella descrizione degli obiettivi del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) proclamato dall'UNESCO per il periodo 2005-2014, dove da una parte si afferma che l'accento dell'insegnamento della geografia deve essere messo sulle relazioni tra l'uomo e la Terra, dall'altra si sottolinea come (di conseguenza) l'insegnamento odierno della geografia sia gioco forza interdisciplinare.

Tutti questi concetti si ritrovano anche nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, dove la geografia viene descritta come la materia grazie alla quale "l'allievo si confronta con le forme variabili della territorialità, con i processi identitari, con i progetti, le scelte e l'assunzione di responsabilità del presente e per il futuro" (DECS, 2015: 187). Lo scopo finale al termine della scuola dell'obbligo è quello di essere competenti, vale a dire "saper costruire, formulare e sostenere discorsi rigorosi e ordinati sulle regioni e sulle società studiate utilizzando precisi criteri disciplinari" (DECS, 2015: 187).

Lo sviluppo sostenibile

Il concetto di sostenibilità ha assunto una sempre maggior importanza nel corso degli ultimi anni. In particolare, l'idea di "sviluppo sostenibile" ha assunto una rilevanza mondiale a partire dalla conferenza sul clima di Rio nel 1992, anche se una definizione concreta di sviluppo sostenibile si ritrova già nel rapporto Brundtland del 1987 (Kyburz-Graber et al., 2010: 10). In questo rapporto, lo sviluppo sostenibile viene descritto come uno sviluppo che sia in grado di soddisfare i bisogni presenti senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri (Brundtland, 1987: 15). Generalmente, si definisce come sostenibile uno sviluppo che tenga in adeguata considerazione tre diverse dimensioni dello sviluppo: la dimensione sociale, la dimensione economica e la dimensione ecologica. Uno sviluppo sostenibile non è pertanto solo uno sviluppo che non consumi le risorse naturali, ma anche uno sviluppo che si regga su solide basi economiche e che consideri nel quadro globale anche principi di solidarietà e di giustizia (Kyburz-Graber et al., 2010: 10).

Come già accennato in precedenza, l'UNESCO ha indicato il periodo 2005 - 2014 come il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) allo scopo di "sensibilizzare governi e società

civili di tutto il mondo verso la necessità di un futuro più equo ed armonioso, rispettoso del prossimo e delle risorse del pianeta, valorizzando il ruolo che in tale percorso è rivestito dall'educazione" (CNI, 2016). Nell'ambito della DESS, sono stati individuati 6 elementi caratterizzanti un'educazione allo sviluppo sostenibile, vale a dire l'interdisciplinarietà, l'acquisizione di valori, lo sviluppo del pensiero critico, la molteplicità di metodologie, le decisioni condivise e "partecipate" nonché l'importanza del contesto locale. (CNI, 2016)

Come presentato nella sezione precedente, sempre di più la formazione di cittadini in grado di leggere ed interpretare una situazione caratterizzata da un importante e rapido cambiamento, assume un ruolo centrale nell'insegnamento della geografia. In questo contesto appare comprensibile che il tema dello sviluppo sostenibile ricopra un ruolo importante nei piani di studio. Concretamente, lo sviluppo sostenibile viene esplicitamente menzionato in più occasioni nel nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Innanzitutto, "essere in grado di analizzare le sfide di una società globalizzata, prendere posizione e agire all'interno di progetti di educazione allo sviluppo durevole e sostenibile" (DECS, 2015: 50) rappresenta uno degli obiettivi del contesto di formazione generale "*vivere assieme ed educazione alla cittadinanza*". Più nel dettaglio, il nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* prevede che quanto trattato nel corso del 1° e del 2° ciclo per quanto riguarda l'ambito di competenza *Adattamento all'ambiente: lavoro – tecnica – materia – sviluppo sostenibile* venga portato avanti alla scuola media nelle materie scienze naturali (*Materia e sue trasformazioni*, *Tecnica e società*), storia (*Popoli e migrazioni*) nonché geografia (*Geografia fisica*) (DECS, 2015: 185). Per quanto riguarda la geografia, il tema dello sviluppo sostenibile viene esplicitamente menzionato nel campo tematico della geografia fisica per il secondo biennio. Il traguardo di competenza specifico è formulato come segue: "Con l'aiuto del docente usare in modo mirato il modello dello sviluppo sostenibile per inquadrare casi di studio globali-locali" (DECS, 2015: 193).

La possibile implementazione concreta dei principi dello sviluppo sostenibile nell'ambito dell'insegnamento è stata ampiamente studiata e discussa da Kyburz-Graber et al. (2010) nel libro *Handlen statt Hoffen* (agire anziché sperare). In questo testo, gli autori hanno scelto di orientare le varie attività attorno a otto diversi campi tematici. Questi otto campi tematici sono:

- Ecologia / fondamenti della vita
- Tecnica e utilizzo delle risorse
- Economia domestica e economia aziendale (Haushalt/ Betriebwirtschaft)
- Economia pubblica e economia mondiale (Volks- / Weltwirtschaft)
- Società e globalià
- Politica e istituzioni

- Cultura e etica
- Salute e risorse interiori

Il gioco

Il gioco (di simulazione, di ruolo, di strategia) viene esplicitamente menzionato da Kyburz-Graber et al. (2010: 18), come una delle possibili forme di insegnamento che supportano un apprendimento attivo grazie alla combinazione di una moltitudine di attività pratiche e di esperienze.

I possibili benefici per la didattica dell'utilizzo di forme di gioco sono riconosciute anche da Lombardo (2006):

> Le caratteristiche affettive e della personalità del discente, insieme ai suoi aspetti cognitivi, influiscono in maniera molto determinante sui processi di apprendimento. Sottoposto a situazioni che creano stress e ansia, il cervello innalza il filtro affettivo, ovvero una sorta di barriera che non permette l'acquisizione duratura ma soltanto l'apprendimento momentaneo. è necessario, quindi, ricercare e creare percorsi didattici capaci di ridurre e di eliminare le resistenze psico-affettive dell'apprendente. Il gioco e la ludicità rispondono bene a tale scopo perché giocare fa abbassare i livelli di ansia creando così le condizioni favorevoli perché lo studente apprenda.

Il gioco rientra pertanto in un'ottica costruttivistica dell'insegnamento, che "pone l'enfasi della didattica sul fare cose e fare esperienze" (Macilenti, 2010:6). Attraverso il gioco è possibile mettere l'allievo in una situazione concreta e pertanto permettergli di sperimentare direttamente alcuni aspetti di ciò che sta imparando, anziché sentirli semplicemente spiegare dal docente. Utilizzando il gioco come attività didattica si cerca di tener conto del fatto che

> le persone ricordano 10% di quello che leggono, 20% di quello che sentono, 30% di quello che vedono, 50% di quello che sentono e insieme vedono, 70% di quello che dicono, 90% di quello che dicono e insieme fanno. (Ekwall e Shaker, in Ginnis, 2002)

Secondo Haubrich et al. (1997: 188), il gioco nell'attività didattica permette di diminuire la dominanza cognitiva della scuola integrando aspetti affettivi e psicomotori, di trasformare in una forma pedagogicamente adeguata concetti scientifici che non necessariamente vengono presentati in una forma adatta agli allievi, di alleggerire la situazione e il rapporto tra allievo e docente nonché di sostituire la pressione del risultato con contributi spontanei da parte dell'allievo nel corso del gioco.

Il gioco di ruolo

Nell'ambito del presente lavoro, con il termine *gioco di ruolo* si intende una particolare forma di gioco in cui i giocatori (gli allievi) assumono il ruolo di un personaggio immaginario in una specifica situazione. Il principio del gioco di ruolo è presente anche in molti giochi tipici dei bambini, come per esempio guardia e ladri, o le bambole. Come sostiene Macilenti (2010: 1-2) "si tratta in poche parole di acquisire un'identità alternativa e di agire e comportarsi "come se" fossimo il nostro alter ego prestabilito".

Il gioco di ruolo, può venir considerato uno strumento interessante che contribuisce alla formazione di un pensiero critico, che tra le altre cose permette di far passare l'insegnamento della geografia da qualcosa da apprendere e consumare, a qualcosa da praticare (Lupatini, 2016: 50).

Secondo Colucci e Camino (2000: 3) il gioco di ruolo "è un'attività di simulazione che riproduce la ricerca di soluzione in una tipica questione controversa, nella quale l'intreccio di dati e di valori che scaturisce dalle interazioni tra scienza, tecnologia e società dà origine a opinioni diverse rispetto al problema su cui si deve decidere".

Nell'implementazione di un gioco di ruolo come parte di un'attività didattica è importante tenere presente alcuni aspetti fondamentali.

- I documenti messi a disposizione devono permettere al giocatore (in questo caso all'allievo) di identificare i diversi attori e di mettere in campo le posizioni di questi attori e le relazioni che esistono tra di essi.
- L'attore può venir definito sia come una persona fisica, un individuo, che come una persona morale come un'associazione, un'impresa, un governo, …
- Sia gli attori fisici che morali prendono delle decisioni che hanno un influsso concreto sullo sviluppo di uno spazio. (Thémines, 2011: 105)

3. Quadro metodologico

Condizioni quadro

La scelta di costruire il presente lavoro di diploma attorno ad un'attività didattica da presentare in una quarta media è stata presa prima di conoscere concretamente le classi nelle quali avrei avuto la possibilità di insegnare nel corso dell'anno scolastico 2016/17. Purtroppo, l'incarico limitato assegnatomi presso la scuola media di Giornico prevede l'insegnamento in prima, seconda e terza media, ma in nessuna quarta. Questa situazione ha portato alla necessità di dover trovare una quarta media in cui poter implementare l'attività didattica progettata. Fortunatamente, la docente di geografia e il direttore della scuola media parificata La Traccia di Bellinzona hanno dato la loro disponibilità a permettermi di effettuare quanto previsto nella classe quarta della loro scuola.

Si tratta di una classe nella quale ho avuto la possibilità di insegnare in seconda e terza media, negli anni scolastici 2014/15 e 2015/16, alla quale si sono aggiunti due nuovi allievi a partire dall'anno scolastico 2016/17. Questa soluzione risolve il problema principale, ma pone comunque alcune piccole limitazioni. In particolare, il tempo a disposizione è strettamente limitato a tre doppie lezioni, da tenersi a cavallo delle vacanze di carnevale, tra la fine di febbraio e la metà di marzo.

La classe quarta della scuola media La Traccia è composta da 21 allievi, 9 ragazze e 12 ragazzi, provenienti da comuni diversi (generalmente dal Bellinzonese, ma vi sono anche allievi provenienti da Malvaglia o da Lugano). Alcuni ragazzi si trovano nella stessa classe sin dalla prima media, altri si sono aggiunti nel corso degli anni. Si tratta di una classe generalmente piuttosto irrequieta, perlomeno per quanto riguarda la mia esperienza nei due anni trascorsi come loro docente. Il clima di lavoro in classe è spesso e volentieri contraddistinto da commenti espressi ad alta voce ad ogni possibile occasione. Il contenuto dei commenti è spesso infantile, denigratorio, molto raramente (per non dire mai) costruttivo, o utile per il proseguimento della lezione. I pochi momenti piacevoli di lezione ottenuti nel corso dei due anni trascorsi assieme sono spesso stati associati ad attività particolari, diverse dal solito, inconsuete. La docente di geografia che insegna quest'anno in questa classe conferma l'atteggiamento tipico descritto in precedenza, ma esprime anche la speranza, che l'attività sul gioco del caffè possa rappresentare una di quelle occasioni in cui è possibile creare un buon clima di lavoro.

Considerazioni generali

Per poter verificare le domande di ricerca formulate nell'introduzione del presente lavoro, sono stati preparati due questionari, da somministrare agli allievi sia prima, sia dopo lo svolgimento del gioco di ruolo. Visto il poco tempo a disposizione, il questionario costituisce lo strumento principale per la valutazione delle ipotesi di ricerca. Esso è pertanto suddiviso in quattro parti:

- una parte generale che permette di raccogliere alcune caratteristiche specifiche degli allievi, che potrebbero avere un influsso sull'apprezzamento e/o sull'efficacia dell'attività proposta (solo nel primo questionario).
- Una parte con domande atte a valutare il raggiungimento degli obiettivi disciplinari.
- Una parte con domande che permettono di valutare in maniera qualitativa alcuni aspetti legati al raggiungimento di competenze (non è possibile valutare l'acquisizione di una competenza tramite una semplice domanda in un breve questionario; solo nel secondo questionario).
- Una parte di valutazione dell'apprezzamento dell'attività proposta (solo nel secondo questionario)

Le domande della seconda parte del questionario, permettono di rispondere alla domanda di ricerca:

È possibile raggiungere obiettivi disciplinari predefiniti tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo?

Lo scopo delle domande della terza parte del questionario, è quello di contribuire, assieme alla discussione finale, a valutare l'acquisizione di alcune dimensioni specifiche della competenza trasversale sul *pensiero riflessivo e critico*, definita dal piano degli studi della scuola media (DECS, 2015: 37), conformemente alla domanda di ricerca:

È possibile acquisire delle competenze trasversali e/o disciplinari tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo?

L'analisi combinata della prima e dell'ultima parte del questionario, permettono di rispondere alle domande:

Allievi di quarta media trovano un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo più o meno interessante di un'attività didattica più "classica"?

Esistono delle differenze tra i vari allievi per quanto riguarda l'apprezzamento dell'attività didattica proposta? Queste differenze sono legate a caratteristiche specifiche degli allievi? Se sì, quali

Le due versioni del questionario sono presentate nell'allegato 1 e nell' allegato 2 del presente lavoro.

Svolgimento concreto dell'attività

Per verificare il contributo di un gioco di ruolo al raggiungimento di obiettivi disciplinari e all'acquisizione di competenze trasversali, è stato scelto di testare concretamente l'implementazione dell'attività "Il gioco del caffè – terra per sopravvivere", proposto all'interno del manuale *Handeln statt Hoffen* dedicato all'educazione allo sviluppo sostenibile e nella traduzione italiana *Educare allo sviluppo sostenibile: Pensare il futuro, agire oggi*.

L'attività si propone di far vivere agli allievi una situazione che dovrebbe simulare la vita quotidiana dei piccoli agricoltori in un paese esportatore di caffè dell'America Latina, come ad esempio potrebbe essere la Colombia, il Brasile o l'Ecuador. Assumendo il ruolo di *grande proprietario terriero, negoziante, poliziotto, commerciante, piccolo agricoltore, lavoratore delle piantagioni, giudice* o *esportatore*, gli allievi dovrebbero da un lato confrontarsi con l'ingiustizia sociale (e con le sue conseguenze, come corruzione e criminalità), e dall'altro sperimentare grazie a questa simulazione le dipendenze reciproche e i collegamenti esistenti in un piccolo circuito economico (Kyburz-Graber et al. 2010: 85). Nel manuale *Handeln statt Hoffen* il gioco sul caffè è proposto come un singolo passo di un'unità didattica più estesa e complessa che occuperebbe da 10 a 26 ore lezione (in base alle scelte del docente) attorno al tema del cibo e della sua provenienza. I dettagli sullo svolgimento del gioco di ruolo, così come la descrizione dell'attività sono disponibili e fotocopiabili nella versione italiana di recente pubblicazione (Kocher, 2017).

Come menzionato in precedenza, per lo svolgimento dell'attività didattica sono a disposizione 6 ore lezione, in blocchi di due ore l'uno, distribuite su tre settimane tra la fine di febbraio e la metà di marzo, con i 21 allievi della classe quarta della scuola media La Traccia di Bellinzona. Secondo il manuale *Handeln statt Hoffen*, lo svolgimento del gioco di ruolo, le spiegazioni inziali e la discussione finale possono richiedere da un'ora e mezza a due ore di tempo. Per evitare di dover interrompere il gioco di ruolo, e per poter avere tempo a sufficienza per la discussione finale con la classe, le sei ore-lezione a disposizione sono state strutturate come segue:

Prima settimana (20.2.2017)

- Breve introduzione e spiegazione del senso dell'attività delle prossime 6 ore-lezione.
- Somministrazione del questionario senza nessuna informazione specifica sul tema trattato per evitare di influenzare le risposte. Risposte da parte degli allievi e ritiro dei questionari.
- Brevissima introduzione sul tema (per valutare al meglio l'acquisizione di conoscenze e di competenze tramite il gioco di ruolo). In particolare, l'introduzione si è limitata al commento

sotto forma di lezione dialogata del contenuto delle due carte tematiche seguenti (Figura 1 e Figura 2), mostrate in classe e distribuite agli allievi. L'obiettivo dell'introduzione con le due carte selezionate consiste nel mostrare che esistono Stati in cui la percentuale di persone attive nel settore primario è di molto superiore rispetto a quanto conosciamo in Svizzera e in Europa, nonché di localizzare su di un planisfero le aree di maggior produzione di caffè. Lo scopo di questa introduzione è di permettere all'allievo di identificarsi meglio (avendo un'idea più precisa della localizzazione geografica) nei panni dei diversi personaggi del gioco di ruolo che è ambientato in un Paese produttore di caffè dell'America Latina non meglio specificato.

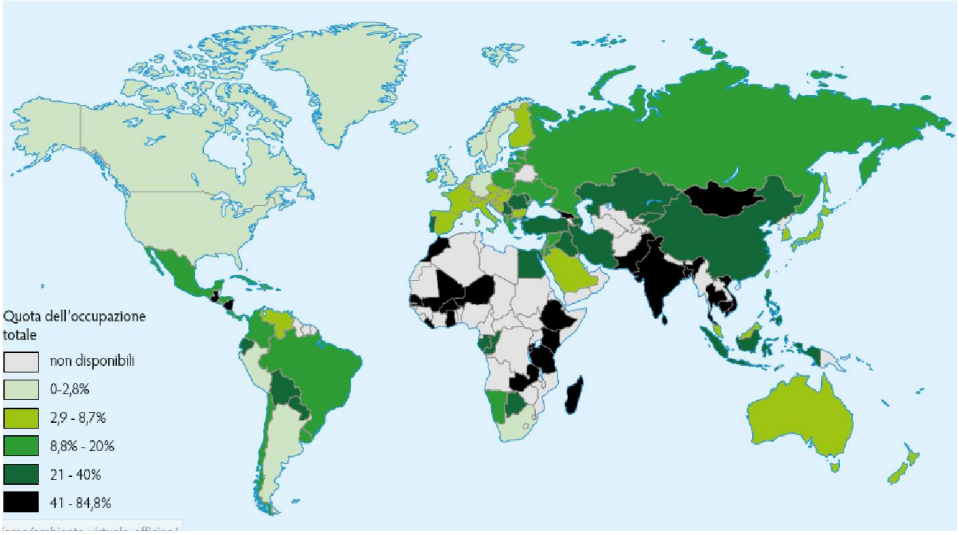


Figura 1: Addetti nel settore agricolo nel periodo 2005 – 2010 (Parisi, Giusi, 2015: 68 - 69)

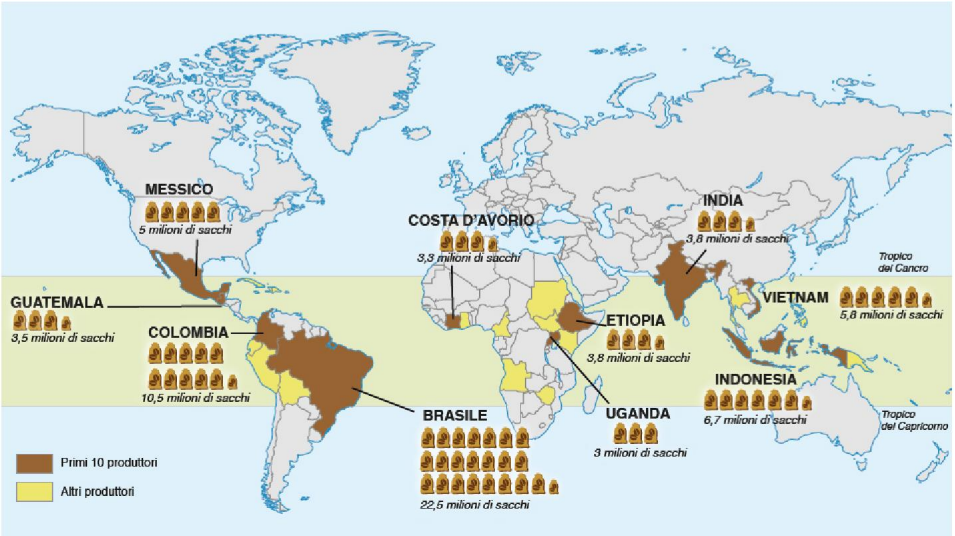


Figura 2: I 10 principali produttori di caffè - dati del raccolto 1997-1998 (Parisi, Giusi, 2015: 70 - 71)

- Spiegazione dei vari ruoli e delle regole del gioco. La comprensione dei compiti, delle limitazioni e delle relazioni degli 8 diversi ruoli previsti dal gioco può rivelarsi alquanto complessa. Per cercare di facilitarne la comprensione, i ruoli sono stati presentati con l'aiuto di una presentazione

in PowerPoint in cui, oltre ad un'immagine significativa per ogni ruolo, gli elementi più importanti della descrizione sono stati raccolti. Partendo da un esempio fatto assieme in classe sulla base dei primi due ruoli (*commerciante*, *piccolo agricoltore*) è stato chiesto agli allievi di seguire la presentazione cercando di riassumere con uno schema le relazioni e gli scambi esistenti tra i vari attori. In questo modo si dovrebbe riuscire a mantenere alta l'attenzione degli allievi, ottenendo allo stesso tempo una traccia scritta della complessa situazione simulata nel gioco di ruolo. Una possibile rappresentazione in forma di diagramma dei ruoli del gioco del caffè (che è stata in seguito distribuita anche agli allievi), è illustrata in Figura 3.

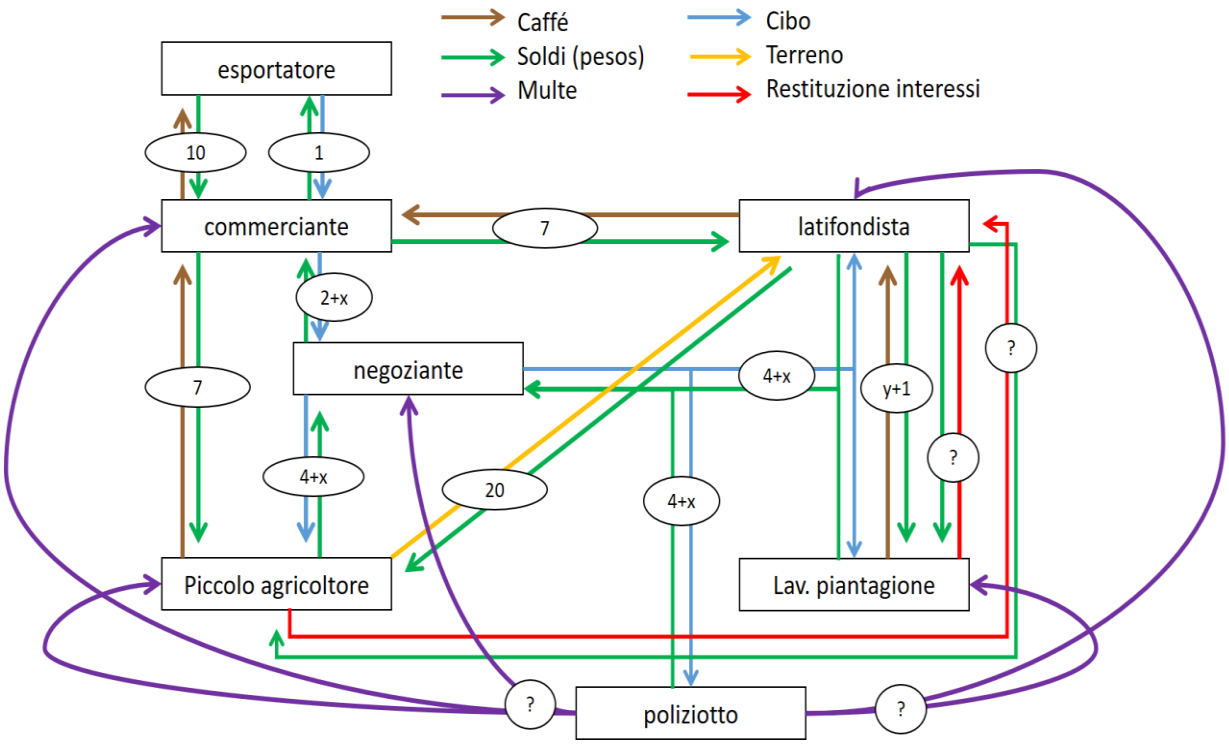


Figura 3: schema riassuntivo dei ruoli e delle relazioni del gioco del caffè

- Spiegazione del funzionamento di una giornata di lavoro.
- Scelta da parte degli allievi del ruolo che vorrebbero svolgere, indicando tre possibili opzioni in ordine di priorità su di un tagliando da consegnare. L'assegnazione dei ruoli vera e propria è stata fatta in seguito in collaborazione con la docente titolare e comunicata agli allievi solo all'inizio della lezione successiva. Alcune considerazioni sulle scelte espresse dagli allievi si trovano nel capitolo 4.

Seconda settimana (6.3.2017)

- Distribuzione agli allievi dello schema riassuntivo dei ruoli e delle relazioni tra i vari ruoli (Figura 3). Comunicazione dei ruoli assegnati e distribuzione dei materiali. Con l'aiuto dello schema, ricapitolazione delle regole e dello svolgimento di una giornata di lavoro.
- Svolgimento della prima giornata di lavoro. Vista la velocità di lavoro dei ragazzi la durata della prima giornata (e di tutte le altre) è stata aumentata (a 5'30''), come suggerito dalle indicazioni di Kyburz-Graber et al. (2010).
- Dopo la prima giornata di lavoro sono stati chiariti i dubbi sorti durante lo svolgimento dell'attività e sono in seguito stati estratti gli imprevisti secondo le regole del gioco. Questa fase si è rivelata parecchio confusa: il funzionamento del meccanismo di gioco non è per niente evidente, nemmeno dopo lo svolgimento di una giornata di lavoro.
- Svolgimento del resto del gioco di ruolo con le giornate di lavoro successive. Contrariamente alle previsioni, non è stato possibile portare a termine 8-10 giornate. Da un lato ciò è dovuto alla maggiore durata della giornata per poter permettere agli allievi di completare almeno una parte del lavoro, d'altro lato ciò è dovuto al tempo necessario per svolgere le attività richieste dal regolamento tra una giornata e l'altra (finire di distribuire il cibo a chi non l'ha ricevuto, estrazione e spiegazione degli imprevisti, eventuali prestiti e vendite di terreni, …). Nel corso delle due ore di lezione è purtroppo stato possibile portare a termine solo 5 giornate di lavoro complete.
- Conclusione dell'attività, riordino dell'aula, riconsegna del materiale.

Terza settimana (13.3.2017)

- Richiesta agli allievi di descrivere brevemente un problema con il quale si sono trovati confrontati durante il gioco di ruolo svolto la settimana precedente. Questa breve attività ha il duplice scopo di far riflettere gli allievi sulle dinamiche del gioco di ruolo e di permettere un'analisi a posteriore del punto di vista dei ragazzi a proposito dell'esperienza del gioco del caffè.
- Come suggerito dalla descrizione dell'attività (Kyburz-Graber et al. 2010), la classe viene divisa in due: gli 8 *piccoli agricoltori* e i 4 *lavoratori delle piantagioni* rimangono in classe con il sottoscritto, mentre gli altri allievi (*latifondisti*, *poliziotti*, *commercianti*, *negozianti*) si riuniscono in un altro locale con la docente titolare. Durante questa fase a gruppi ridotti è stata stimolata una prima discussione, cercando di far riflettere gli allievi sull'immedesimazione (avvenuta o meno) nel proprio ruolo, i problemi incontrati, le eventuali ingiustizie percepite.

- Dopo una decina di minuti, i due gruppi si sono di nuovo riuniti in aula, per mettere in comune gli elementi emersi. Durate la discussione, con l'aiuto di alcune schermate in PowerPoint, sono stati spiegati alcuni punti importanti per comprendere la situazione dei piccoli agricoltori dell'America Latina. In particolare, l'immagine della Figura 4 è stata utilizzata per cercare di far capire meglio agli allievi il concetto di inflazione, che nel gioco viene rappresentato dal prezzo crescente del cibo che tutti sono costretti ad acquistare per ogni giornata di lavoro.

Figura 4: confronto del prezzo di alcuni "Topolino" nel periodo 1999-2015 per spiegare il concetto di inflazione.

Con l'aiuto di altre immagini tratte da un infografica sul cacao ottenibile all'indirizzo internet https://sozialnachhaltig.migros.ch/it/infografica.html è stato spiegato anche il concetto di commercio equo.

- Visione del filmato "Dentro l'uovo di Pasqua, il commercio del cacao", estratto dalla puntata del 18.3.2016 della trasmissione Tempi Moderni in onda sul primo canale della Radiotelevisione della Svizzera Italiana (RSI LA 1) e accessibile online al seguente indirizzo: http://www.rsi.ch/la1/programmi/informazione/tempi-moderni/Dentro-luovo-di-Pasqua-il-commercio-del-cacao-6982037.html

- Durante la discussione in comune e le spiegazioni da parte del docente, gli allievi hanno completato una mappa mentale che riassume i problemi principali con i quali sono confrontati i contadini dei paesi produttori di caffè. La Figura 5 illustra un possibile risultato finale di questa mappa mentale.

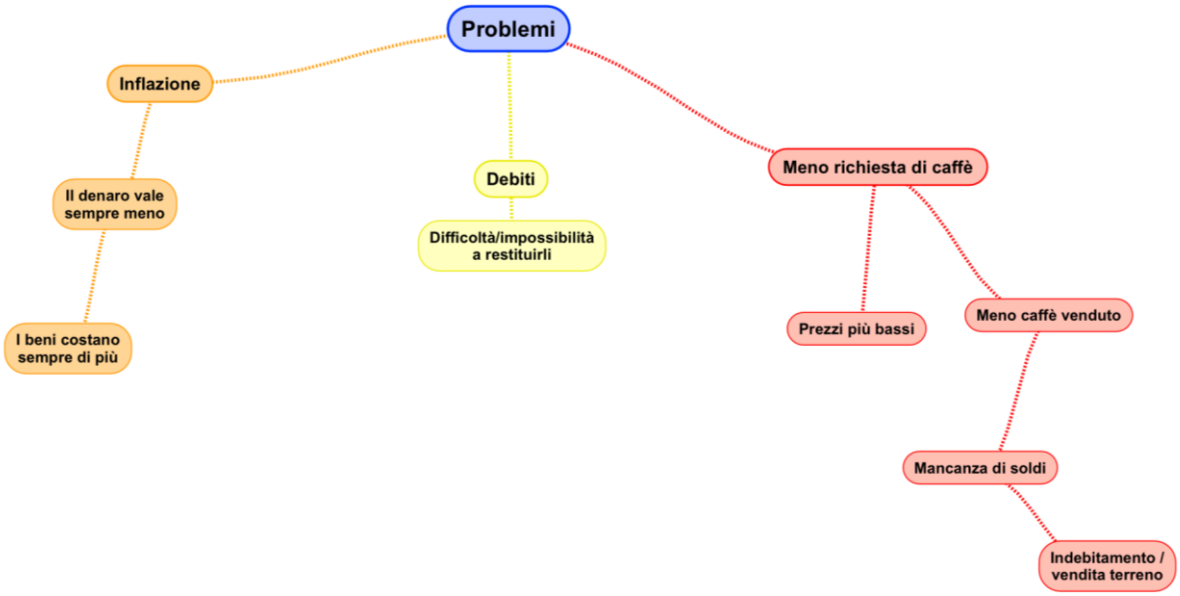


Figura 5: rappresentazione dei problemi dei contadini come mappa mentale (ottenuta con l'applicazione per iPad SimpleMind

- Somministrazione del secondo questionario. Risposte da parte degli allievi e ritiro dei questionari.

Analisi dei risultati

Dopo l'attività in classe, le risposte degli allievi ai questionari somministrati prima e dopo l'attività sono state riunite in una tabella ed analizzate. Oltre a ciò, sono stati analizzati e commentati in maniera qualitativa altri elementi a disposizione, come ad esempio gli appunti raccolti durante la discussione in classe, i commenti orali raccolti durante e dopo le lezioni, le descrizioni fatte dagli allievi dei problemi incontrati, ecc. In particolare, le risposte sono state analizzate in modo da provare a rispondere in maniera positiva o negativa alle domande di ricerca formulate nell'introduzione. I risultati di questa analisi sono presentati nel prossimo capitolo.

4. Risultati

Apprezzamento dell'attività

All'esplicita domanda del primo e del secondo questionario "Ti è piaciuto svolgere l'attività proposta?", 13 allievi rispondono "Si, molto", e 7 allievi rispondono "Sì, abbastanza". A nessun allievo l'attività non è piaciuta. Allo stesso modo, tutti gli allievi ritengono di aver imparato di più dall'attività rispetto ad una lezione tradizionale: 10 allievi "molto", altri 10 "abbastanza". 11 allievi rifarebbero un'attività simile nel corso delle lezioni di geografia "ogni settimana o ogni due", 8 allievi "una volta al mese" e un solo allievo la rifarebbe solo "una volta al semestre".

Lo scopo delle prime 8 domande del primo questionario era quello di stabilire eventuali relazioni esistenti tra l'apprezzamento dell'attività e altre caratteristiche degli allievi come ad esempio il genere, la frequenza con cui si confrontano con vari tipi di gioco, l'apprezzamento della lettura. Il numero esiguo di allievi che compongono la popolazione (e il campione) dell'indagine e il fatto che l'attività sia piaciuta a tutti (con l'unica differenza rappresentata dall'intensità dell'apprezzamento), non permettono un'analisi statisticamente significativa. Le risposte date dagli allievi, suddivise per apprezzamento vengono comunque presentate nella Tabella 1.

Può comunque essere interessante segnalare, che a tutti e 6 gli allievi che hanno dichiarato di apprezzare molto l'attività del gioco in generale, l'attività proposta è piaciuta molto. Allo stesso modo si può segnalare il fatto che tra gli allievi che hanno apprezzato molto l'attività si trovino tutti e 6 gli allievi che hanno dichiarato di non giocare mai o praticamente mai su di uno smartphone o un tablet. Come specificato in precedenza, l'esiguo numero di risposte non permette di stabilire nessun legame di causalità tra gli elementi sottolineati. Queste osservazioni possono però eventualmente fungere da stimolo per approfondire in maniera più dettagliata queste tematiche nell'ambito di altri progetti di ricerca.

Tabella 1: riassunto delle risposte alle domande 1 – 7 del primo questionario suddivise per apprezzamento

		Ti è piaciuta l'attività?	
		Sì, molto (13)	Sì, abbastanza (7)
genere	femminile	6	3
	maschile	7	4
Ti piace giocare in generale?	sì, molto	6	0
	sì, abbastanza	6	7
	no, non molto	0	0
	no, per niente	0	0
Quanto spesso ti capita di giocare su di uno smartphone / un tablet?	Quasi tutti i giorni	4	4
	1-5 volte alla settimana	3	2
	1-3 volte al mese	0	1
	Mai o quasi mai	6	0
Quanto spesso ti capita di giocare su di un computer / una console?	Quasi tutti i giorni	1	3
	1-5 volte alla settimana	3	0
	1-3 volte al mese	1	0
	Mai o quasi mai	7	4
Quanto spesso ti capita di giocare ad un gioco da tavolo?	Quasi tutti i giorni	3	1
	1-5 volte alla settimana	2	0
	1-3 volte al mese	4	4
	Mai o quasi mai	4	2
Quanto spesso ti capita di giocare durante le lezioni?	Quasi tutti i giorni	0	0
	1-5 volte alla settimana	2	2
	1-3 volte al mese	4	2
	Mai o quasi mai	7	3
Ti piace leggere?	sì, molto	1	1
	sì, abbastanza	5	2
	no, non molto	2	2
	no, per niente	5	2
Quanto spesso ti capita di leggere per tuo piacere personale?	Quasi tutti i giorni	1	2
	1-5 volte alla settimana	2	1
	1-3 volte al mese	4	2
	Mai o quasi mai	6	2

Le risposte alla domanda 14 del secondo questionario ("per quali ragioni ti è piaciuto / non ti è piaciuto svolgere l'attività proposta?") permettono di analizzare l'impatto avuto dal gioco di ruolo sugli allievi. I commenti degli allievi sono molto eterogenei e spaziano da affermazioni piuttosto superficiali ("era bello dare le multe", "non lavoravo e guadagnavo") ad altre più ragionate e costruttive ("è stato interessante immedesimarsi nella vita di chi fa questo lavoro", "siamo riusciti a portare in classe in un modo molto semplice una realtà molto complessa").

Su un totale di 20 risposte ricevute, 9 sono del primo tipo (8 ragazzi, 1 ragazza). Le altre 11 possono venir divise in due gruppi: 5 di esse (4 ragazzi e 1 ragazza) esprimono apprezzamento per la modalità

di apprendimento diversa dal solito ("ho imparato in modo bello e diverso dal solito", "ho imparato qualcosa di nuovo divertendomi"); le 6 rimanenti sottolineano aspetti particolari dell'attività, come la possibilità di immedesimazione nel ruolo di qualcun'altro o la semplificazione di una situazione complessa. Una risposta in particolare riflette l'opinione espressa anche oralmente al termine della lezione da parte dell'autrice e da altri suoi compagni e merita di essere riportata per esteso:

> *"[L'attività mi è piaciuta molto] perché mi ha permesso di vedere una parte un po' nascosta dei prodotti che noi prendiamo per scontato. Avendo il ruolo sono riuscita ad immedesimarmi. Vedendo come si è svolto e vedendolo "accadere" mi è stato più chiaro. Non lo avrei compreso allo stesso modo se mi fosse stato spiegato a parole ed è stato molto bello che fossimo coinvolti concretamente."*

In particolare l'ultima frase della risposta sembra confermare le considerazioni teoriche di Ekwall e Shaker (in Ginnis, 2002) presentate nel capitolo 2, secondo le quali l'efficacia dell'attività didattica è maggiore, se questa permette agli allievi di compiere delle azioni in prima persona. Significativo è anche l'utlizzo del verbo "accadere" per descrivere l'attività, verbo che a mio avviso sta ad indicare la riuscita trasposizione didattica sotto forma di gioco di ruolo della situazione dei contadini dell'America Latina: l'allieva avrebbe probabilmente scelto un altro verbo se l'attività le fosse sembrata finta o artificiosa.

Scelte dei ruoli da interpretare

Come descritto nel capitolo 3, al termine della prima lezione di due ore, agli allievi è stato chiesto di esprimere tre preferenze a proposito del ruolo che avrebbero desiderato interpretare. Le frequenze con cui sono stati scelti i diversi ruoli dai 18 allievi presenti la prima settimana, sono riassunte nella Tabella 2.

Tabella 2: riassunto delle scelte dei ruoli espresse dagli allievi (18 allievi presenti, 3 scelte ciascuno) prima dell'attività

Ruolo	Numero di scelte			
	Prima scelta	Seconda scelta	Terza scelta	Totale
Piccolo agricoltore	2	1	1	4
Lavoratore delle piantagioni	0	1	1	2
Latifondista	5	2	6	13
Commerciante	1	5	4	10
Negoziante	4	7	4	15
Poliziotto	6	2	2	10
Esportatore e giudice	Scelta non possibile in quanto già assegnati al sottoscritto e alla docente titolare.			

Dall'analisi della Tabella 2 appare piuttosto evidente il fatto che i ruoli del *piccolo agricoltore* e del *lavoratore della piantagione* non siano molto ambiti. È interessante notare l'evoluzione delle preferenze avvenuta in varie fasi dell'attività, analizzando le risposte date dagli allievi nei questionari 1 e 2, somministrati prima di fornire qualsiasi informazione sul gioco e sui ruoli nel corso della prima lezione e al termine del percorso didattico, alla fine della terza settimana. Nel primo questionario 5 allievi su 21 (gli allievi assenti la prima settimana hanno compilato il questionario a casa) si dichiaravano interessati ad assumere il ruolo del *piccolo agricoltore* (nessuno il ruolo del *lavoratore delle piantagioni*) motivando la scelta con il piacere di stare all'aria aperta o con il desiderio di indipendenza. La diminuzione delle preferenze dal questionario 1 alla scelta concreta dei ruoli è spiegabile con le informazioni sui ruoli ricevute nel frattempo. Non è purtroppo possibile stabilire se il cambiamento sia dovuto al fatto che i ruoli del *piccolo agricoltore* e del *lavoratore delle piantagioni* nel gioco di ruolo sembrino poco interessanti (per il tipo di lavoro da svolgere) o se il motivo sia da ricercare in un particolare fascino esercitato dagli altri ruoli. Altrettanto interessante è l'evoluzione delle preferenze al termine dell'attività: nel secondo questionario una sola allieva, tra i 5 che lo avevano scelto nel primo questionario, sceglierebbe il ruolo del *piccolo agricoltore* se potesse svolgere di nuovo l'attività. Per gli altri 4 il *piccolo agricoltore* diventa addirittura il personaggio del quale non vorrebbero assolutamente vestire i panni. Ad essi si aggiungono altri compagni per un totale di 8 allievi che non vorrebbero interpretare il ruolo del *piccolo agricoltore* (2 nel primo questionario) e altri 7 che non vorrebbero interpretare il ruolo del *lavoratore delle piantagioni* (4 nel primo questionario). Sono in particolare interessanti le motivazioni per questa scelta in negativo: in tutti e 15 i casi la motivazione fa riferimento alle condizioni di vita e di lavoro di queste persone sperimentate (direttamente o indirettamente) durante il gioco di ruolo. Alcuni esempi di risposta che meritano di essere menzionati sono i seguenti:

- "perché oltre a dover pagare il cibo bisogna lavorare in proprio e c'è un grande rischio di dover vendere il proprio terreno" (*piccolo agricoltore*)
- "lavoravano tanto e venivano pagati pochissimo" (*piccolo agricoltore*)
- "perché è un lavoro sottopagato è più quello che perdi che quello che guadagni e sei molto sfruttato" (*lavoratore delle piantagioni*)
- "perché la tua economia non dipende da te" (*lavoratore delle piantagioni*)

Raggiungimento di obiettivi disciplinari

Per valutare l'acquisizione di conoscenze specifiche legate al tema e al programma di quarta media tramite l'attività proposta possono venir considerate le risposte date dagli allievi alle domande 14, 16

e 18 del primo questionario e confrontate con le risposte alle domande 6, 8 e 10 del secondo. Si tratta di domande sui problemi che affliggono un piccolo agricoltore di caffè di un paese dell'America Latina, sulla relazione esistente tra la vita di tali contadini e quanto avviene a livello mondiale e sul significato di commercio equo. Le stesse domande sono state poste prima e dopo l'attività per poter analizzare l'evoluzione nelle risposte.

In tutti e tre i casi si può osservare un aumento del numero di risposte corrette dal primo al secondo questionario. Prima dell'attività solo 8 allievi su 21 hanno saputo descrivere in maniera corretta e argomentata alcuni problemi possibili e plausibili dei contadini di caffè in un paese dell'America Latina. Il numero di risposte corrette sale a 18 dopo l'attività. In particolare, alcune risposte sono degne di nota:

- "nonostante venga da lui l'ingrediente "principale", non ricava praticamente nulla dalla vendita e si trova ad essere pure in difficoltà per sopravvivere."
- "un piccolo agricoltore lavora, ma riceve e guadagna poco. Deve anche crescere una famiglia che può avere problemi o incidenti. Spesso si indebita e non riesce più a ridare il prestito con gli interessi."
- "i debiti, le multe, l'impossibilità di pagare il cibo per dover così vendere il terreno."

Risultati simili si osservano anche confrontando le risposte alla domanda sulla dipendenza dall'estero della vita dei piccoli agricoltori. Se prima dell'attività solo 10 allievi ritenevano che la vita di un piccolo agricoltore del Sudamerica dipendesse da quanto avviene nel resto del mondo, al termine dell'attività questo numero sale a 18. Anche in questo caso può essere interessante leggere alcune risposte:

- "se in Europa vogliono molto caffè l'esportatore può comprare dal piccolo agricoltore a più del solito"
- "la gente del resto del mondo dovrebbe domandarsi da dove viene ciò che mangia. Magari intervenire e migliorare le cose."
- "sì, perché se più persone comprano i prodotti con il timbro per il commercio equo aiutiamo i contadini"

La stessa evoluzione in positivo del numero di risposte corrette si osserva anche per quanto riguarda la conoscenza del concetto di commercio equo. Nonostante nel primo questionario 7 allievi rispondano affermando di conoscere il significato di "commercio equo", la lettura della spiegazione data da questi 7 allievi lascia intuire che in realtà solo uno di essi conosce realmente il significato corretto dell'espressione. Il numero di allievi in grado di descrivere correttamente il significato di

"commercio equo" sale a 9 al termine dell'attività. Di seguito alcuni esempi di risposte al termine dell'attività:

- "un commercio equo è quando ogni persona che aiuta a produrre qualcosa riceva la somma di denaro giusta per ciò che ha fatto".
- "si può prendere come esempio "Max Havelaar". Si aumenta il prezzo stesso, nonostante non cambi la qualità. Si assicura che ci sia vera "giustizia" verso ogni persona che contribuisce alla "creazione" del prodotto".

Acquisizione di competenze

Il *riconoscimento di diversi punti di vista* è una delle dimensioni che compongono la competenza trasversale del *pensiero critico e riflessivo* definita dal piano degli studi della scuola media (DECS, 2015: 37). Secondo il piano degli studi, entro la fine del 3° ciclo, gli allievi dovrebbero essere in grado di riconoscere "il valore dei diversi punti di vista su un dato tema". L'attività proposta, grazie all'assunzione del ruolo di un attore predefinito, dovrebbe contribuire al raggiungimento di tale obiettivo. Per poter valutare l'effetto del gioco del caffè in questo ambito, sono state inserite nei questionari alcune domande specifiche. In particolare, la domanda 9 del primo questionario e la domanda 1 del secondo questionario chiedevano agli allievi di valutare la propria capacità di immedesimarsi nei panni di altre persone. Prima dell'attività 12 allievi si ritenevano "molto" o "abbastanza" in grado di immedesimarsi nei panni di un'altra persona, mentre 9 si ritenevano "non molto" o "per niente" in grado di farlo. Al termine dell'attività gli allievi che ritengono di possedere ("molto" o "abbastanza") questa capacità sono saliti a 13, mentre gli allievi che non ritengono di possederla ("non molto" o "per niente") si sono ridotti a 8. Analizzando più nel dettaglio le coppie di risposte dei singoli allievi si scopre che in 12 casi su 21 il livello di empatia stimato è rimasto invariato. In 5 casi invece l'autovalutazione è migliorata sull'arco delle tre settimane. Va però segnalata anche la presenza di 3 casi in cui al termine dell'attività, l'autovalutazione della capacità di immedesimarsi nei panni degli altri è stata peggiore di quella espressa all'inizio dell'attività. Come già affermato in precedenza, a causa delle dimensioni ridotte della popolazione soggetto dell'analisi e dei problemi appena menzionati, non è possibile derivare considerazioni particolarmente significative dall'analisi quantitativa dei dati descritti. È però possibile sfruttare la richiesta di formulare in maniera scritta i problemi riscontrati e le emozioni provate durante lo svolgimento del gioco di ruolo per esprimere alcune considerazioni sul modo in cui gli allievi hanno vissuto l'attività e sull'efficacia dell'attività stessa. Significativi in questo senso sono i commenti espressi da quattro diverse ragazze:

- “Avevo pochissimo tempo per preparare le strisce e non mi sembrava [di ricevere] una paga adeguata. È brutto «vivere» con la costante paura di rimanere senza soldi” (*piccolo agricoltore*)
- “Un problema che ho avuto è stato quello del tempo, non sono quasi mai riuscita a fare in un giorno una lista [striscia] di caffè. Forse può essere frustrante per una persona che fa davvero questo lavoro passare le giornate così.” (*lavoratore delle piantagioni*)
- “Non ho avuto problemi di soldi per comprare cibo, ma nella realtà avere a malapena soldi per il cibo e nient’altro e lavorare tutto il giorno non dev’essere bello” (*piccolo agricoltore*)
- “Personalmente non ho avuto problemi, tranne [per] il fatto che ero sempre a rischio nel pagare il cibo. Però ho visto che molte altre persone ne hanno avuti all’improvviso (per esempio figli in ospedale, debiti, …).” (*lavoratore delle piantagioni*)

Dalle quattro risposte emerge come i problemi principali con i quali i contadini rappresentati nel gioco di ruolo sono quotidianamente confrontati siano stati identificati anche dagli allievi. In particolare sia il poco tempo a disposizione per portare a termine il lavoro, sia le difficoltà finanziarie sono stati menzionati da molti allievi. Le risposte presentate, a differenza di altre, mostrano un particolare grado di immedesimazione nel ruolo e nella situazione simulati con il gioco di ruolo. Sia chi afferma di aver dovuto affrontare situazioni di tempo o di soldi insufficienti, sia chi invece non è stato confrontato direttamente con questi problemi, fa emergere nella risposta un sentimento di solidarietà nei confronti di altre persone. In maniera più o meno esplicita, in tutte e quattro le risposte emerge la trasposizione dei problemi riscontrati (personalmente o meno) durante il gioco, nella situazione reale al quale il gioco fa riferimento. Risulta particolarmente interessante osservare che l’allieva che afferma “nella realtà avere a malapena soldi per il cibo e nient’altro e lavorare tutto il giorno non dev’essere bello” aveva affermato, nel questionario somministrato prima dello svolgimento dell’attività, di non sentirsi molto in grado di immedesimarsi nei panni di altre persone, per poi affermare, al termine dell’attività, di sentirsi abbastanza in grado di farlo. Le altre tre allieve invece si ritenevano già prima dell’attività abbastanza in grado di immedesimarsi nei panni di altre persone (e lo hanno confermato nel secondo questionario).

Nell’interpretazione di queste risposte è opportuno evidenziare il fatto che tutte e quattro le autrici degli esempi presentati hanno assunto ruoli degli attori più “deboli” nella situazione inscenata dal gioco del caffè (*lavoratore delle piantagioni*, *piccolo agricoltore*). È altrettanto particolare segnalare il fatto che in tutti e quattro i casi si tratta di ragazze e non di ragazzi.

Accanto ad indicazioni come quelle elencate in precedenza, troviamo anche allievi con risposte di tutt’altro tipo:

- "Non potevo dare multe a tutti perché il giudice non [le] firmava" (*poliziotto*)
- "Nessun problema! Ho provato delle emozioni perché ho visto i miei profitti crescere senza problemi." (*piccolo agricoltore*)
- "Alcuni lavoratori non [mi] facevano guadagnare abbastanza e lavoravano male. I commercianti erano tirchi" (*latifondista*)
- "I latifondisti che sparavano prezzi a caso senza neanche vedere la qualità del caffè" (*commerciante*)

Contrariamente agli esempi presentati inizialmente, queste risposte degli allievi lasciano intuire un diverso livello di interpretazione dell'attività. In questi quattro casi mi sembra di poter intuire una visione molto incentrata sul gioco, senza che vi sia stata una trasposizione dal gioco alla situazione reale che il gioco vuole rappresentare. Ciò può in parte essere dovuto ai ruoli ricoperti da questi allievi nel gioco del caffè. Conoscendo gli autori dei testi (essendo stato il loro docente in prima e seconda media e avendoli ritrovati per questa attività con un atteggiamento molto simile a quello degli anni scorsi) mi sento però di poter affermare, che questa diversa interpretazione dell'attività può anche essere dovuta ad una minore maturità di questi allievi rispetto alle autrici delle prime quattro risposte presentate. Contrariamente ai primi quattro esempi, gli autori di queste riflessioni (e di altre simili, ma non citate) sono sia ragazzi che ragazze, ed hanno impersonato tutti i ruoli, dal *piccolo agricoltore* al *commerciante*.

5. Discussione e considerazioni

Valutazione delle ipotesi di ricerca

Per valutare la fondatezza delle ipotesi di ricerca presentate nel capitolo 1, nel seguente lavoro di ricerca sono state formulate esplicitamente quattro diverse domande:

- È possibile raggiungere obiettivi disciplinari predefiniti tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo?
- È possibile acquisire delle competenze trasversali e/o disciplinari tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo?
- Allievi di quarta media trovano un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo più o meno interessante di un'attività didattica più "classica"?
- Esistono delle differenze tra i vari allievi per quanto riguarda l'apprezzamento dell'attività didattica proposta? Queste differenze dipendono da caratteristiche specifiche degli allievi? Se sì, quali?

Anche se un'analisi più approfondita potrebbe sicuramente fornire risultati più dettagliati, l'analisi dell'evoluzione delle risposte ad alcune domande specifiche dei due questionari ha mostrato un miglioramento delle conoscenze a proposito del tema del commercio del caffè in un numero importante di allievi. Ciò è avvenuto soprattutto per quanto riguarda l'attività dei piccoli agricoltori e i legami esistenti con il resto del mondo. In entrambi i casi 18 allievi su 21 al termine dell'attività hanno saputo descrivere in maniera corretta la situazione. Anche se il numero di allievi in grado di spiegare il significato del commercio equo non raggiunge gli stessi numeri, è comunque stato possibile osservare un miglioramento delle conoscenze in alcuni allievi. Queste considerazioni permettono di affermare che è possibile acquisire conoscenze disciplinari tramite lo svolgimento di un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo.

A livello qualitativo, l'analisi dei vari commenti raccolti e delle risposte ad alcune domande del questionario sembra indicare che, perlomeno in una parte della classe, sia avvenuta un'evoluzione positiva per quanto riguarda la capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona. Al termine dell'attività del gioco del caffè diversi allievi sembravano in grado di immedesimarsi nei panni dei protagonisti dell'attività, capacità meno evidente all'inizio del percorso

didattico. Anche in questo caso, l'analisi permette di affermare che sia possibile acquisire competenze (oltre che conoscenze) con un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo.

Per quanto riguarda l'interesse, tutti gli allievi della classe hanno trovato l'attività interessante. Come discusso nel capitolo 4, le diverse motivazioni espresse dagli allievi possono venir divise in tre categorie. Da un lato ad alcuni allievi l'attività è piaciuta semplicemente perché non si è trattato di una lezione classica o perché hanno ottenuto dei risultati positivi nello svolgimento del gioco di ruolo (hanno guadagnato soldi, o si trovavano a svolgere un ruolo in cui l'attività richiesta era limitata, come ad esempio il ruolo del *latifondista*). Un secondo gruppo di allievi ha apprezzato la possibilità di imparare qualcosa in un modo diverso dal solito, mentre un terzo gruppo di allievi ha esplicitamente espresso un giudizio positivo sulla possibilità, non data dalle attività tradizionali, di comprendere situazioni complesse o di immedesimarsi nei panni altrui. Se non esistono dubbi sull'apprezzamento da parte degli allievi di un'attività basata sul gioco di ruolo, è comunque importante cercare di evitare che l'interesse si limiti al fatto di "non fare" lezione, facendo in modo che anche le argomentazioni del secondo e del terzo tipo siano presenti.

Il fatto che l'attività sia piaciuta a tutti gli allievi coinvolti non permette purtroppo di esprimere grandi considerazioni a proposito delle differenze in termini di apprezzamento e sulle eventuali relazioni esistenti tra queste differenze ed altre caratteristiche degli allievi.

Possibili spunti per l'attività didattica

Seguendo le considerazioni espresse nel paragrafo precedente, l'attività del gioco del caffè proposta in una quarta media ha confermato le ipotesi di ricerca, e mostrato che un'attività didattica basata su un gioco di ruolo permette di raggiungere obiettivi conoscitivi disciplinari, di acquisire competenze e incontra l'interesse degli allievi coinvolti.

Dopo aver svolto concretamente e per la prima volta un'attività di questo tipo in una classe di scuola media, mi sembra di poter spiegare l'impatto positivo appena descritto facendo riferimento ai principi di insegnamento che portano alla progettazione di una buona lezione di geografia riassunti da Probst (2011) durante il corso di didattica della geografia che ho avuto la possibilità di seguire alla Pedagogische Hochschule di Berna nel 2011. Un'attività basata su di un gioco di ruolo permette a mio avviso di combinare in un'unica lezione almeno due di questi principi, vale a dire:

- Il riferimento ad un problema, la situazione problema (Problembezug): il sapere e le conoscenze non sono fini a sé stesse, ma applicate ad un problema reale o realistico.

- Il riferimento agli allievi (Schülerbezug): presentando il parallelo tra il caffè e altri beni che derivano da situazioni simili dal punto di vista della produzione e che vengono consumati quotidianamente dagli allievi (succo d'arancia, cioccolato, …) gli allievi si rendono conto che quanto stanno imparando ha una relazione con le loro azioni e non solo con un problema reale, ma a loro estraneo.

L'attività permette inoltre di esercitare empatia nei confronti di altre persone in situazioni lontane dal vissuto quotidiano degli allievi (anche se, come appena descritto, con relazioni concrete con la loro quotidianità). Pur non avendo avuto l'occasione di farlo durante l'attività di questo lavoro di diploma, occasioni simili permetterebbero di sottolineare questo aspetto e di aprire un discorso specifico sull'empatia a livello generale. Partendo da un'attività di questo tipo si potrebbero rendere attenti e far lavorare ulteriormente gli allievi sul ruolo che l'empatia assume nelle relazioni con gli altri e nella valutazione critica delle situazioni con cui gli allievi sia nel presente che nel futuro si troveranno confrontati, contribuendo pertanto alla formazione del pensiero riflessivo e critico.

Se l'attività proposta presenta tutti questi aspetti positivi, ci si può però chiedere per quale ragione allora i giochi di ruolo non rappresentino una pratica - se non quotidiana - perlomeno frequente nell'insegnamento della geografia nelle scuole medie del Canton Ticino. Pur non essendo stato oggetto specifico di analisi durante il presente lavoro di diploma, si possono evidentemente anche identificare aspetti critici nello svolgimento di attività come quelle proposte. L'esperienza personale raccolta per la realizzazione del presente lavoro di diploma mi permette di esprimere in particolare due considerazioni. Un primo aspetto che probabilmente frena i docenti nell'implementazione di attività di questo tipo è sicuramente la mole di lavoro necessaria per concepirle. Giochi di ruolo che replichino in maniera chiara e corretta situazioni reali e complesse sono sicuramente estremamente difficili (e pertanto lunghi) da concepire. Poter far riferimento ad attività concrete già pronte, come ad esempio quelle proposte nel manuale *Educare allo sviluppo sostenibile: Pensare il futuro, agire oggi* (Kocher, 2017), rappresenta sicuramente un aiuto importante in questo senso. Pur non dovendo investire energie e tempo nell'ideazione del gioco di ruolo, si pone a mio avviso comunque un secondo problema che limita l'utilizzo di questo tipo di attività e cioè il tempo necessario per lo svolgimento in classe. Anche tralasciando le due somministrazioni dei questionari (funzionali solo all'analisi del presente lavoro di diploma, e non necessari per l'attività "regolare" in classe), per svolgere l'attività del gioco del caffè sono necessarie almeno 4 ore di lezione. Se si confrontano queste 4 ore con il tempo necessario per ottenere gli stessi obiettivi disciplinari in maniera più tradizionale (lezione frontale, esercizi, analisi di cartine, letture di testi, visione di filmati, …) ci si rende conto che la necessità di dover raggiungere gli obiettivi definiti dal piano degli studi nel corso

di un anno scolastico non permette di far ricorso al gioco di ruolo per trattare tutti i temi del programma.

6. Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca consisteva nell'implementazione in una classe di quarta media dell'attività didattica "il gioco del caffè", un gioco di ruolo ideato allo scopo di rendere note ed esplorare le possibilità e le problematiche legate al territorio, alla riforma agraria e alla produzione e al commercio del caffè, proposto all'interno di un manuale per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Attraverso la proposta dell'attività didattica citata, la somministrazione di questionari prima e dopo l'attività e la raccolta di altri elementi orali e scritti di valutazione, si è cercato di valutare l'impatto sugli allievi di questo tipo di attività. In particolare si è cercato di valutare la possibilità di acquisire contenuti disciplinari e competenze grazie ad un gioco di ruolo e di analizzare l'apprezzamento da parte degli allievi.

L'analisi dei risultati e le considerazioni espresse permettono di affermare che un'attività didattica basata su di un gioco di ruolo viene apprezzata dagli allievi, non solo perché ritenuta un motivo per "non fare lezione", ma anche perché - almeno alcuni di essi - ne riconoscono il valore aggiunto. In particolare, gli studenti sembrano apprezzare la semplificazione di situazioni complesse e la possibilità di comprendere il punto di vista altrui, due obiettivi non sempre raggiungibili con attività didattiche "più tradizionali".

Da un punto di vista didattico il gioco di ruolo permette di attivare con lo stesso esercizio ambiti sensoriali diversi (non solo leggere, sentire o vedere, ma svolgere attività in prima persona), nonché di lavorare sulle competenze e in particolare di allenare l'acquisizione di un pensiero critico e riflessivo. Oltre a ciò, un gioco di ruolo permette di mettere gli allievi di fronte ad una situazione-problema e (nel caso concreto del gioco del caffè) di rendere evidenti le relazioni esistenti tra l'oggetto della lezione e la quotidianità degli allievi.

Il tempo necessario per la concezione dell'attività, i tempi (generalmente più lunghi rispetto ad un'attività didattica di altro tipo) necessari al raggiungimento degli obiettivi e la necessità di diversificare l'offerta didattica non rendono ideale il ricorso frequente a questo tipo di approccio. Nonostante ciò, i vantaggi osservati e descritti nel presente lavoro di ricerca sono tali da suggerirne l'utilizzo quando si presentano occasioni adatte per farlo. Nella la mia futura pratica professionale di insegnante di geografia cercherò nel limite del possibile di fare tesoro di queste considerazioni e di proporre quando possibile nelle varie classi attività didattiche di questo tipo.

Bibliografia

BRÜCKER, A. (Ed.) (2009). *Geographiedidaktik in Übersichten.* Köln: Aulis Verlag Deubner

BRUNDTLAND, G. H. (1987). *Our Common Future*, Report of the World Commission on Environment and Development. https://www.are.admin.ch/are/it/home/sviluppo-sostenibile/cooperazione-internazionale/l_agenda-2030-per-uno-sviluppo-sostenibile/onu-_-le-pietre-miliari-dello-sviluppo-sostenibile/1987--rapporto-brundtland.html. Accesso 15.10.2016

CNI, Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO (2016), *Cos'è il DESS*. http://www.unesco.it/cni/index.php/cose-il-dess. Accesso 15.10.2016

COLUCCI, L., CAMINO, E. (2000). *Gamberetti in tavola, un problema globale*; gioco di ruolo sull'allevamento globale. Torino: Edizioni Gruppo Abele

DECS (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport), Repubblica e Cantone Ticino. (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese.* Lugano: Società d'arti grafiche già Valdini e co SA.

GINNIS, P. (2002), *The teacher's toolkit*, Carmarthen: Crown House

HAUBRICH, H. KIRCHENBERG, G., BRUCKER, A., ENGELHARD, K., HAUSMANN, W., RICHTER, D. (1997). *Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg, Verlag.

HERTIG, P., VARCHER, P. (2004). *Pour une didactique qui donne sens à la géographie scolaire*. In Hasler, M. (Ed.), Développement et perspectives de la géographie scolaire en Suisse Doc. no 7. Berne: Groupe de travail Didactique de la géographie (GDGg).

KOCHER, U. (a cura di) (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile: Pensare il futuro, agire oggi*. Trento: Erickson.

KYBURZ-GRABER, R., NAGEL, U., ODERMATT, F. (Ed.) (2010). *Handeln statt Hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I.* Zug: Klett & Balmer.

LOMBARDO M. A. (2006), *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*. In Bollettino Itals, Anno IV, n.15, http://www.itals.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico. Accesso 15.10.2016

LUPATINI, M. (2016). *Corso di didattica della geografia, per la formazione Maser presso il DFA della SUPSI.* Documento non pubblicato, Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Locarno.

MACILENTI, A. (2010). *Il ruolo del gioco nel gioco di ruolo: interpretare la didattica ludica nella classe di italiano lingua straniera*. Venezia: Università ca' Foscari http://venus.unive.it/itals/postmaster/files/Tesi/tesi_nonociclo/Macilenti_Alessandro.pdf. Accesso 15.10.2016

MALATESTA, E., SQUARCINA, S. (2011). *Geografia e spirito critico*. In Giorda, C. Puttilli, M. (Ed.), Educare al territorio, educare il territorio: geografia per la formazione. Roma: Carocci.

PARISI, G., RIZZO, D. (2015). *L'ora di geografia – Atlante.* Milano: Mondadori Education S.p.A.

PROBST, M. (2011). *Unterrichtsprinzipien, Lehrkompetenzen und Evaluation von Unterricht: Was ist guter Geografieunterricht?.* Fachdidaktikkurs Geografie 5. .Documento non pubblicato, Pedagogische Hochschule Bern

SCHWARZ, D., STOECKER, M. (2012). *Designing Learning Games*. In Kickmeier-Rust, M., Albrecht, D., (Ed.) (2012). An Alien's Guide to Multi-Adaptive Educational Computer Games. Santa Rosa (California): Informing Science Press.

THÉMINES, J.-F. (2011). *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

Allegati

Allegato 1: Questionario 1 (prima dell'attività) …… p.33

Allegato 2: Questionario 2 (dopo l'attività) …….. p.35

Allegato 3: Materiale distribuito agli allievi ……..…… p.37

Allegato 4: Presentazioni utilizzate …….….. p.41

Allegato 1: Questionario 1 (prima dell'attività)

Nome e cognome: _____, Bellinzona, 20.02.2017

Questionario 1 per la realizzazione del lavoro di diploma per il percorso di abilitazione all'insegnamento presso il DFA – SUPSI di Locarno.

Per ogni domanda scegli, evidenziandola, la risposta che condividi maggiormente o completa lo spazio dove necessario.

Domande generali sugli interessi e le abitudini personali

1) Ti piace giocare in generale?

Sì, molto *Sì, abbastanza* *No, non molto* *No, per niente*

2) Quanto spesso ti capita di giocare su di uno smartphone / un tablet?

Quasi tutti i giorni *1-5 volte a settimana* *1-3 volte al mese* *Mai o quasi mai*

3) Quanto spesso ti capita di giocare su di un computer / una consolle?

Quasi tutti i giorni *1-5 volte a settimana* *1-3 volte al mese* *Mai o quasi mai*

4) Quanto spesso ti capita di giocare ad un gioco da tavolo (p. es. scacchi, monopoli, risiko, …)

Quasi tutti i giorni *1-5 volte a settimana* *1-3 volte al mese* *Mai o quasi mai*

5) Quanto spesso ti capita di giocare (qualsiasi tipo di gioco) durante le lezioni scolastiche?

Quasi tutti i giorni *1-5 volte a settimana* *1-3 volte al mese* *Mai o quasi mai*

6) Ti piace leggere?

Sì, molto *Sì, abbastanza* *No, non molto* *No, per niente*

7) Quanto spesso ti capita di leggere per il tuo piacere personale?

Quasi tutti i giorni *1-5 volte a settimana* *1-3 volte al mese* *Mai o quasi mai*

8) Quali sono le tue materie preferite?

_____

Domande più generali

9) Ti senti in generale in grado di immedesimarti nei panni di altre persone?

Sì, molto *Sì, abbastanza* *No, non molto* *No, per niente*

10) Se potessi scegliere di vestire i panni di uno di questi personaggi in un gioco di ruolo, quale sceglieresti?

Grande proprietario terriero *Negoziante* *Poliziotto* *Lavoratore delle piantagioni*

Commerciante di caffè *Piccolo agricoltore* *Giudice* *Esportatore di caffè*

11) Per quali motivi?

_____

_____

_____

12) Quale personaggio invece non vorresti assolutamente impersonare?

Grande proprietario terriero	*Negoziante*	*Poliziotto*	*Lavoratore delle piantagioni*
Commerciante di caffè	*Piccolo agricoltore*	*Giudice*	*Esportatore di caffè*

13) Per quali motivi?

_____

_____

<u>Domande sull'argomento delle prossime settimane</u>

14) Con quali problemi è confrontato a tuo avviso un piccolo agricoltore di caffè di un paese emergente (p.es. Colombia, Guatemala, Costa d'Avorio, Etiopia, …)?

_____

_____

_____

15) Immaginati di essere un piccolo agricoltore del Sudamerica, come preferiresti gestire la tua attività?

Monocoltura di caffè da vendere al mercato

Praticare un'agricoltura di sussistenza (produrre il cibo per nutrire te e la tua famiglia)

Lavorare come dipendente di un grande proprietario terriero

16) Pensi che la vita di un piccolo contadino del Sudamerica dipenda da quanto avviene nel resto del mondo? Se sì, in che modo?

_____

_____

_____

17) Conosci l'espressione "commercio equo"?

Sì *No*

18) Se sì, descrivi le caratteristiche del "commercio equo".

_____

_____

_____

_____

Allegato 2: Questionario 2 (dopo l'attività)

Nome e cognome: _____, Bellinzona, 20.02.2017

Questionario 2 per la realizzazione del lavoro di diploma per il percorso di abilitazione all'insegnamento presso il DFA – SUPSI di Locarno.

Per ogni domanda scegli, evidenziandola, la risposta che condividi maggiormente o completa lo spazio dove necessario.

Domande generali

1) Ti senti in generale in grado di immedesimarti nei panni di altre persone?

Sì, molto *Sì, abbastanza* *No, non molto* *No, per niente*

2) Se potessi scegliere di vestire i panni di uno di questi personaggi in un gioco di ruolo, quale sceglieresti?

Grande proprietario terriero *Negoziante* *Poliziotto* *Lavoratore delle piantagioni*

Commerciante di caffè *Piccolo agricoltore* *Giudice* *Esportatore di caffè*

3) Per quali motivi?

_____

_____

_____

4) Quale personaggio invece non vorresti assolutamente impersonare?

Grande proprietario terriero *Negoziante* *Poliziotto* *Lavoratore delle piantagioni*

Commerciante di caffè *Piccolo agricoltore* *Giudice* *Esportatore di caffè*

5) Per quali motivi?

_____

_____

_____

Domande sull'argomento delle scorse settimane

6) Con quali problemi è confrontato a tuo avviso un piccolo agricoltore di caffè di un paese emergente (p.es. Colombia, Guatemala, Costa d'Avorio, Etiopia, …)?

_____

_____

_____

7) Immaginati di essere un piccolo agricoltore del Sudamerica, come preferiresti gestire la tua attività?

Monocoltura di caffè da vendere al mercato

Praticare un'agricoltura di sussistenza (produrre il cibo per nutrire te e la tua famiglia)

Lavorare come dipendente di un grande proprietario terriero

8) Pensi che la vita di un piccolo contadino del Sudamerica dipenda da quanto avviene nel resto del mondo? Se sì, in che modo?

_____

_____

_____

9) Conosci l'espressione "commercio equo"?

Sì *No*

10) Se sì, descrivi le caratteristiche del "commercio equo".

_____

_____

_____

_____

Domande sull'attività svolta

11) Che ruolo hai avuto nel gioco svolto in classe?

_____

12) Hai provato disagio o ti sei sentito a tuo agio in questo gioco?

Molto a mio agio *abbastanza a mio agio* *abbastanza a disagio* *molto a disagio*

13) Ti è piaciuto svolgere l'attività proposta

Sì, molto *Sì, abbastanza* *No, non molto* *No, per niente*

14) Per quali ragioni?

_____

_____

_____

15) Pensi di aver imparato di più rispetto ad una lezione tradizionale?

Sì, molto *Sì, abbastanza* *No, non molto* *No, per niente*

16) Quanto spesso ti piacerebbe svolgere una lezione di geografia che comprende un gioco di ruolo?

Ogni settimana o ogni due *Una volta al mese* *Una volta al semestre* *Mai più*

17) Ti piacerebbe svolgere un'attività ludica (= che riguarda il gioco) anche in altre materie?

Sì *No*

18) Se sì, in quali materie?

_____

Allegato 3: Materiale distribuito agli allievi

Nome: ……

Attività **Il gioco del caffè**

Schema riassuntivo dei ruoli:

Nome: ……

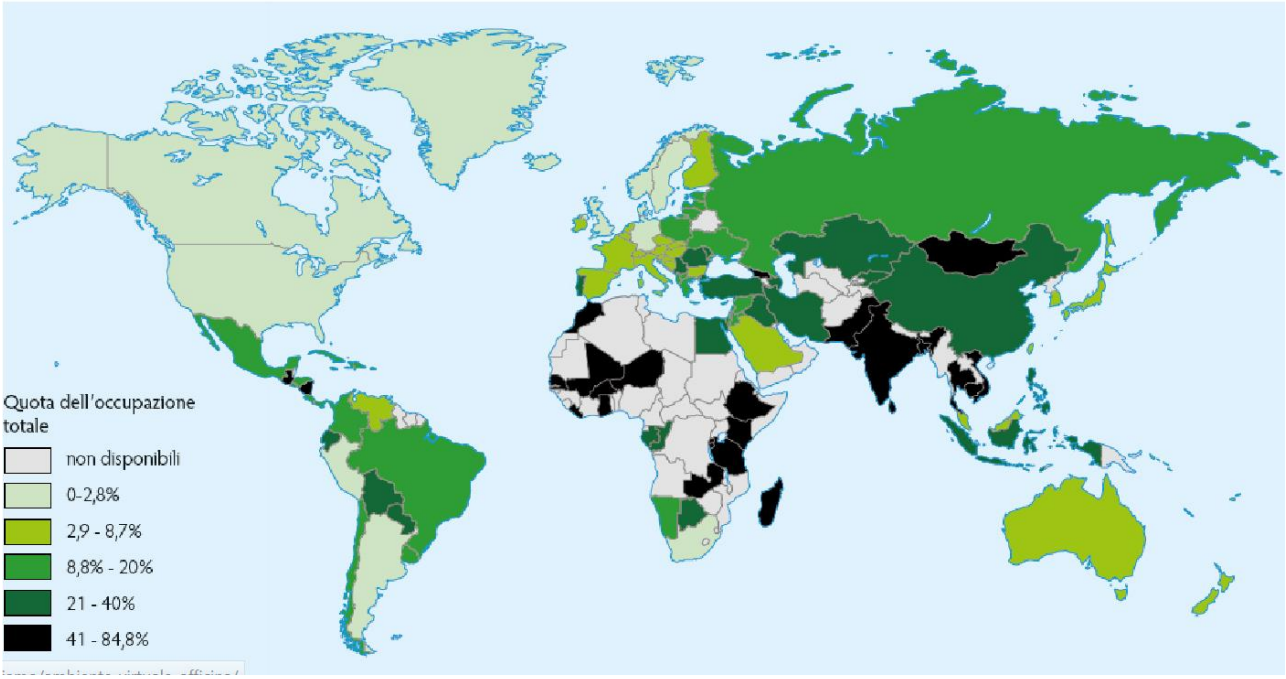
Quali ruoli vorresti ricoprire nell'attività? Scrivili in ordine di priorità.

1) …… **2) ……** **3) ……**

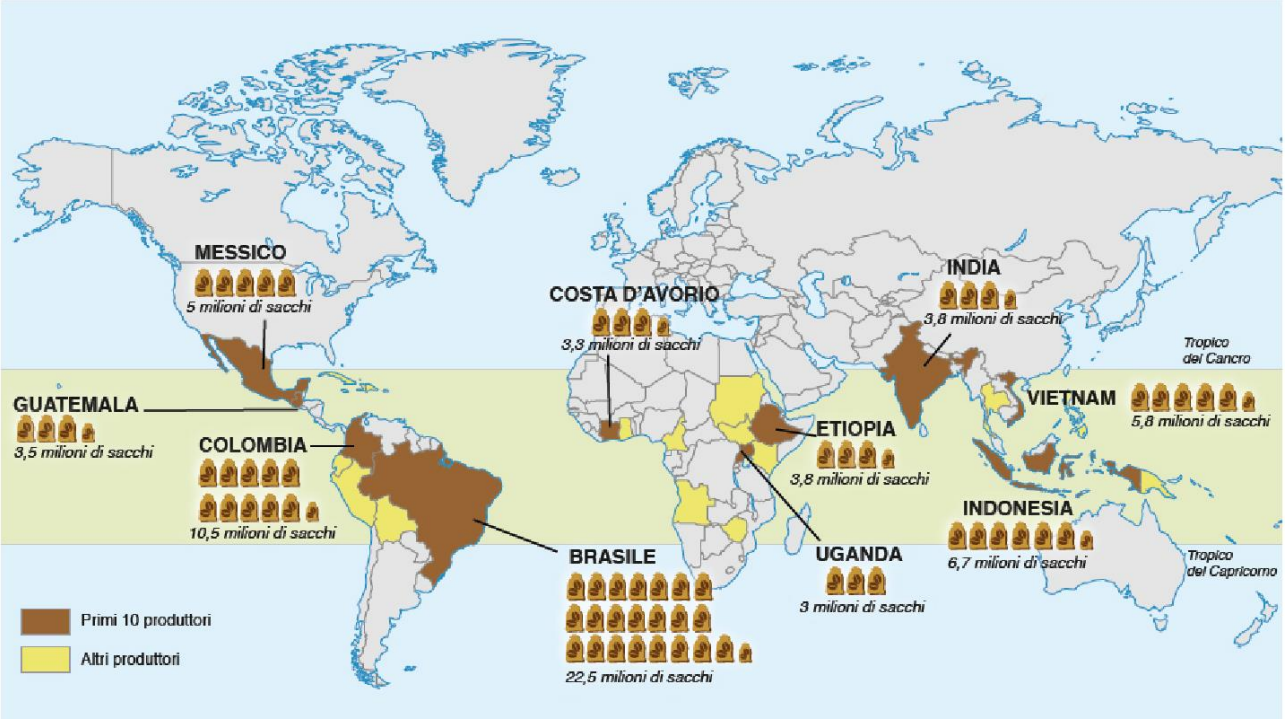
Ruoli possibili: piccolo agricoltore, lavoratore delle piantagioni, latifondista, commerciante, negoziante, poliziotto.

Attenzione! Il ruolo del giudice e dell'esportatore sono già stati assegnati!

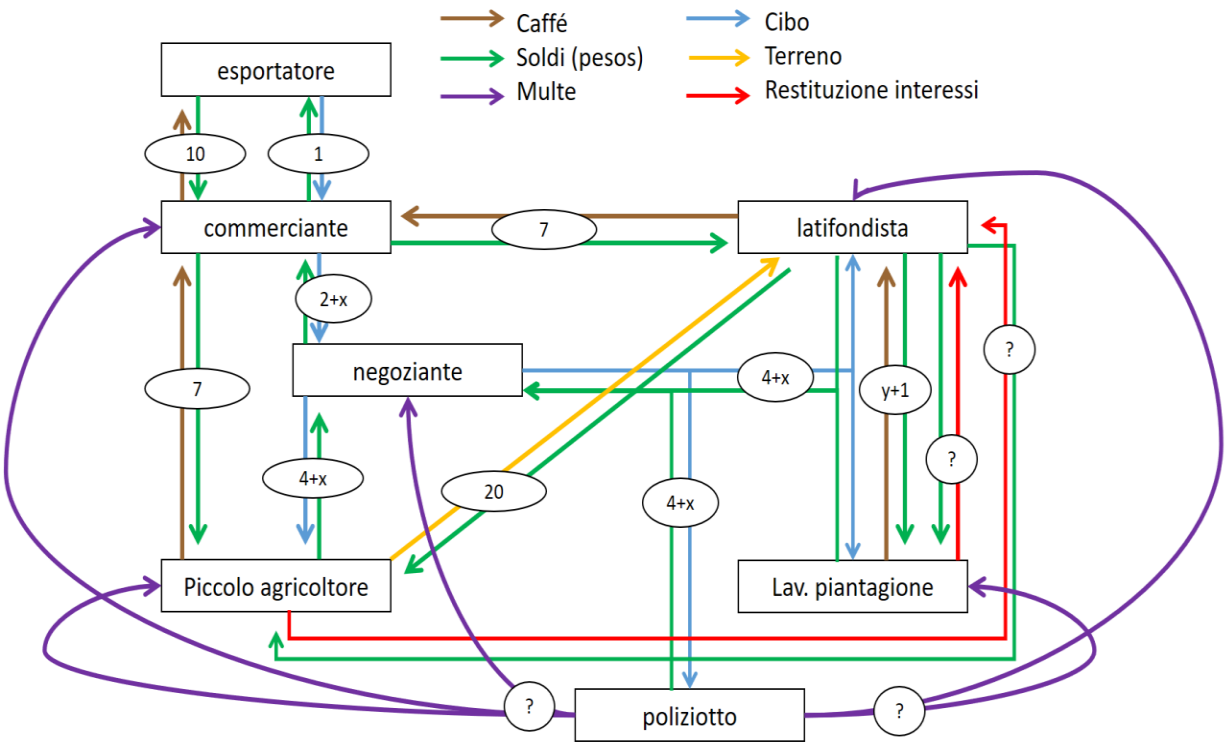
Addetti nel settore agricolo nel periodo 2005 - 2010



I 10 principali produttori di caffè (dati del raccolto 1997-1998)



Schema riassuntivo dei ruoli:



Svolgimento di una giornata di lavoro:

- Una giornata lavorativa e dura circa 4 minuti. Si lavora dal via fino al segnale di fine del giudice.
  - Eccezione: i negozianti possono terminare il proprio lavoro nell'intervallo tra i vari giri, poiché tutti quanti devono comprare da mangiare ogni giorno.
  - Oltre ai commercianti, nessuno può parlare con gli esportatori/le esportatrici.
- Se qualcuno ruba o non rispetta le regole, può essere **multato** dal poliziotto; il provvedimento, tuttavia, è valido solo se ottiene la **firma** del **giudice**, cui bisogna assolutamente obbedire in ogni situazione.
- Negli intermezzi tra le varie giornate lavorative vengono estratte tre carte della fortuna:
  - ad ogni giro, gli agricoltori e i lavoratori delle piantagioni estraggono due carte marroni,
  - il grande proprietario terriero, il commerciante, il poliziotto o il negoziante in modo alternato estraggono una carta gialla.

Descrivi brevemente un problema con il quale ti sei trovato confrontato la settimana scorsa o le emozioni che hai provato svolgendo il tuo ruolo:

Seguendo la discussione in classe, rappresenta con una mappa mentale i problemi con i quali si trovano confrontati i contadini di caffè (o di altri prodotti) dei paesi del sud del mondo.

Problemi con cui sono

Allegato 4: Presentazioni utilizzate

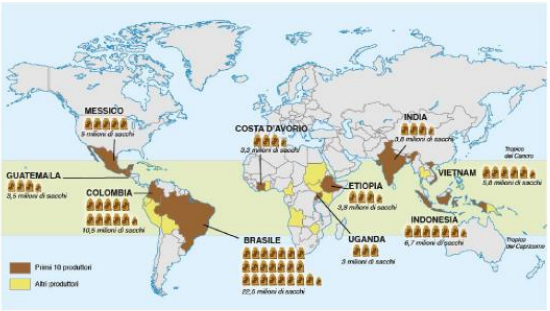
Perché

- Locarno, formazione docenti di scuola media, 2 anni
- Lavoro di diploma per concludere la formazione

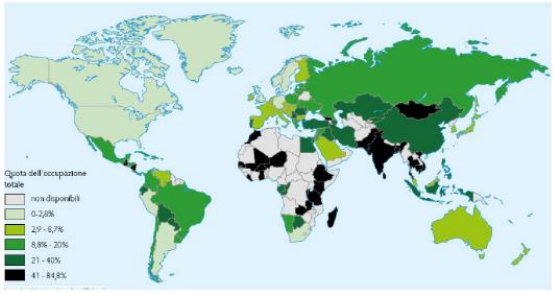
Un lavoro di ricerca = ?

Quali domande?

I 10 principali produttori di caffè



Addetti nel settore agricolo nel periodo



Svolgimento

Oggi, 20.2.2017:
- Compilazione del primo questionario
- Spiegazione delle regole del gioco
- Scelta dei ruoli

Lunedì 6.3.2017:
- Svolgimento dell'attività vera e propria

Lunedì 13.3.2017:
- Discussione sull'attività, conclusioni
- Compilazione del secondo questionario

I ruoli del gioco del caffé

Il piccolo agricoltore

Il piccolo agricoltore

- Sei un agricoltore e gestisci un appezzamento di terra. **Produci chicchi di caffè**.
- **ritagli** da un foglio prestampato dei chicchi di caffè **e ne incolli** sempre 10 unità su una striscia di carta colorata, stando costantemente attento ad ottenere una buona qualità. Solo le strisce complete di tutti i chicchi incollati possono essere **vendute** ai commercianti.

Il piccolo agricoltore

- Il primo giorno i commercianti possono **pagarti** massimo **7 Pesos** per il tuo lavoro. Di questi, almeno **4** li devi spendere lo stesso giorno **per comprare da mangiare** nel negozio.
- Se hai bisogno urgente di denaro, **puoi chiedere un prestito** al latifondista. In questo caso, però, gli devi restituire i soldi dopo due giorni. Se non riesci a saldare i debiti oppure non riesci a pagarti da mangiare, **devi vendere il tuo appezzamento** di terreno al latifondista, che ti può poi assumere come **lavoratore nelle piantagioni**.

Il commerciante

Il commerciante

- Sei un commerciante. **Compri caffè** dai piccoli agricoltori e dai latifondisti.
- Se sono di buona qualità e sono correttamente incollate, puoi comprare dal piccolo agricoltore le strisce con 10 chicchi di caffè per **7 Pesos**. Se non sono di buona qualità, **puoi mercanteggiare** sul prezzo. Puoi però comprare solamente delle strisce complete, se non vuoi poi rivendere a tua volta strisce non terminate!

Il commerciante

- In seguito trasporti il caffè che hai acquistato in città e lì lo **vendi** a un esportatore straniero di caffè. All'inizio del gioco, l'esportatore potrà pagare **10 Pesos** per ogni striscia completa di 10 chicchi di caffè, sempre che la qualità sia buona. Se la qualità invece è cattiva, potrà anche lui negoziare il prezzo.
- Oltre a questo, devi **comprare dei generi alimentari** presso l'esportatore, ciascuno per **1 Peso**, che tu poi potrai **rivendere** al negoziante.

Riassumiamo con uno schema

Il latifondista (proprietario piantagione)

Il latifondista (proprietario piantagione)

- Possiedi del terreno fertile su cui può essere coltivato il caffè, e quindi **hai assunto dei** lavoratori che possano raccogliere per te i chicchi di caffè nelle piantagioni.
- Se la qualità del prodotto è buona, **pagherai** al lavoratore un salario giornaliero di **5 Pesos**. Nel caso in cui i generi alimentari crescessero di prezzo, il salario che verserai ai lavoratori ammonterà a **un Peso in più di quello che devono pagare** per comprare del cibo in negozio.

Il latifondista (proprietario piantagione)

- Puoi **vendere** ai commercianti le strisce complete da 10 chicchi di caffè a un prezzo iniziale di **7 Pesos**.
- Puoi impiegare come lavoratore delle piantagioni al tuo servizio anche i contadini che decidono di vendere il loro terreno. Il prezzo per un appezzamento di terreno ammonta almeno a **20 Pesos**.
- Se un piccolo agricoltore dovesse chiederti un **prestito**, glielo concederai volentieri, a condizione però che ti **restituisca i soldi** che gli hai prestato entro due giorni e con gli **interessi del 50%!**

Il lavoratore della piantagione

Il lavoratore della piantagione

- Sei **impiegato** come lavoratore delle piantagioni presso un latifondista.
- **ritagli** da un foglio prestampato dei chicchi di caffè **e ne incolli** sempre 10 unità su una striscia di carta colorata, stando costantemente attento ad ottenere una buona qualità.

Il lavoratore della piantagione

- Una volta che hai ritagliato i tuoi 10 chicchi di caffè e li hai incollati sulla striscia di carta, la consegni al latifondista, che ti paga il tuo **salario giornaliero** se la qualità del tuo lavoro è buona. Lo stipendio consiste in **un Peso in più di quello che devi spendere** per acquistare del cibo in negozio.

L'esportatore

L'esportatore

- Sei un esportatore europeo specializzato nella **compravendita e l'esportazione di caffè** di alta qualità. Abiti in città.
- In campagna, i piccoli agricoltori e i latifondisti producono chicchi di caffè. Ogni giorno dei commercianti si rivolgono a te offrendoti del caffè da **comprare**. Se la qualità è buona, all'inizio del gioco offri ai commercianti **10 Pesos** per ogni striscia.

L'esportatore

- Ai commercianti tu **vendi** invece (ogni giorno a uno diverso) **20 generi alimentari** al prezzo di **20 Pesos**.
- La **quantità** di merci **che puoi esportare** in Europa è buona, ma comunque **limitata**. Puoi comprare ad esempio come minimo 5 strisce di caffè al giorno, ma al massimo 7. Quindi **non comprare sempre tutto** e cerca, ove possibile, di abbassare sempre il prezzo, perché hai comunque bisogno di denaro per vivere!

Il negoziante

Il negoziante

- **Possiedi un negozio** di alimentari in una località di campagna in cui viene coltivato il caffè. Tutti quanti sono costretti a **comprare da te** la loro razione quotidiana di **cibo**. Per questo motivo, dopo l'inizio della giornata devi **recarti personalmente** da ogni lavoratore con gli alimenti.
- All'inizio del gioco richiedi per la tua merce un ammontare di **4 Pesos**. Tutti quanti devono comprare ogni giorno i tuoi prodotti, perché altrimenti morirebbero di fame. Nel caso in cui qualcuno **non possa pagarti**, lo devi **denunciare** al poliziotto o al giudice.

Il negoziante

- Per non dimenticare nessuno, compili una **lista** con i nomi dei **clienti** a cui ogni giorno hai già venduto i tuoi prodotti.
- Devi **comprare gli alimenti** dal commerciante. Per far questo devi pagare sempre la **metà del prezzo** giornaliero corrente **per ciascuna porzione di cibo**. All'inizio saranno quindi **2 Pesos**.

Il poliziotto

Il poliziotto

- Sei un poliziotto e garantisci l'ordine e la tranquillità in un luogo di campagna. **Aiuti e punisci a tua discrezione**. Se necessario, puoi conferire delle **multe** compilando l'apposito formulario.
- Spiega il **motivo** della sanzione sul foglio della multa e stabiliscine **l'entità economica in Pesos**.
- Prima di poter riscuotere però il denaro da chi è stato multato, devi far **convalidare la tua decisione** con la firma di un giudice. I soldi che riscuoti tramite la multa ti appartengono.

Il poliziotto

- Tutti possono chiederti aiuto – ma tu ti lasci convincere più volentieri ad aiutarli se ti offrono una piccola ricompensa in denaro... **Per denaro puoi chiudere un occhio** anche sulle infrazioni di piccola entità.
- **Compri da mangiare** ogni giorno, all'inizio della giornata, nel negozio apposito

Il giudice

Il giudice

- Approvi le multe se sono corrette
- Gestisci i ritmi delle giornate di gioco

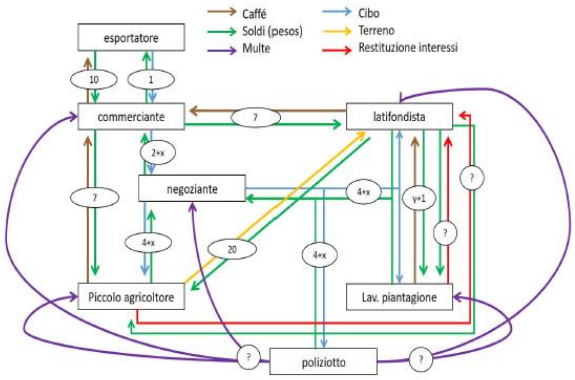
Completa lo schema

La giornata di lavoro

- Una giornata lavorativa e dura circa 4 minuti. Si lavora dal via fino al segnale di fine del giudice.
  - Eccezione: i negozianti possono terminare il proprio lavoro nell'intervallo tra i vari giri, poiché tutti quanti devono comprare da mangiare ogni giorno.
- Oltre ai commercianti, nessuno può parlare con gli esportatori/le esportatrici.

La giornata di lavoro

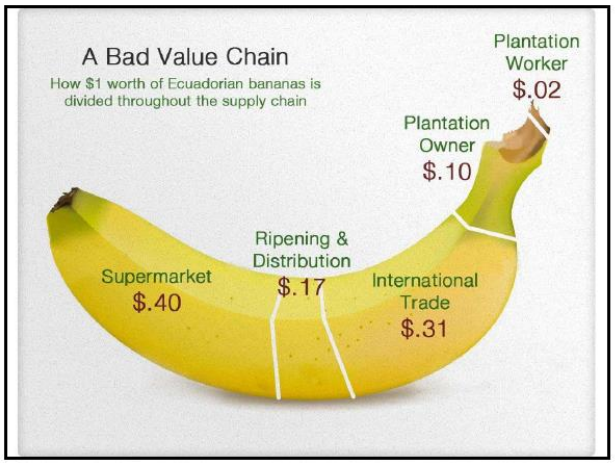
- Se qualcuno ruba o non rispetta le regole, può essere **multato** dal poliziotto; il provvedimento, tuttavia, è valido solo se ottiene la **firma** del **giudice**, cui bisogna assolutamente obbedire in ogni situazione.
- Negli intermezzi tra le varie giornate lavorative vengono estratte tre carte della fortuna:
  - ad ogni giro, gli agricoltori e i lavoratori delle piantagioni estraggono due carte marroni,
  - il grande proprietario terriero, il commerciante, il poliziotto o il negoziante in modo alternato estraggono una carta gialla.



TOPOLINO
LOUIS
PAPERINO
AMAZING PAPERS
PAPERINO PAPEROTTO
E I SUOI AMICI DA... GRANDI!
n.2293
n.2577
€1,90*
n.2661
€2,10*
n.2879
€2,30*
n.3192
€2,50*

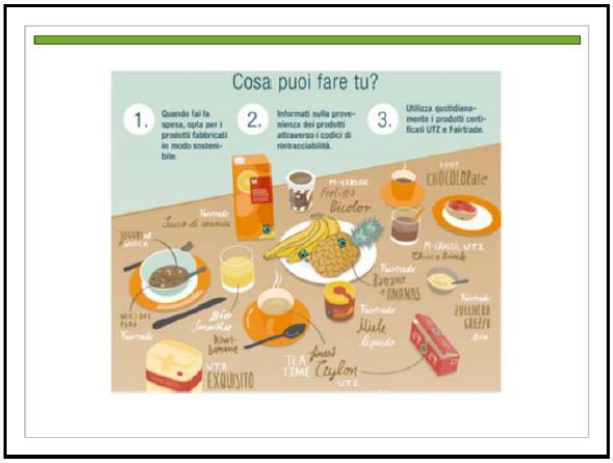
Walt Disney
Disney
paperi comics
www.topolino.it
n.2293
Lire 3200
Euro 1,65*
n.2577
€1,90*
n.2661
€2,10*
n.2879
€2,30*
n.3192
€2,50*

Il cacao è la materia prima più importante del cioccolato. La coltivazione coinvolge svariati milioni di persone nel mondo intero. I piccoli coltivatori sono confrontati a numerose difficoltà.
Problemi
POVERTÀ
• Prezzi bassi del cacao
• Produttività ridotta
• Infrastrutture insufficienti
• Superfici piccole di coltivazione
• Nessuna garanzia di accesso all'acqua potabile e all'assistenza sanitaria
COLTIVAZIONE
• Know-how carente in materia di metodi di coltivazione e raccolta
• Piante di cacao molto vecchie e mal curate
• Cattiva gestione del suolo
• Impiego non confacente di prodotti chimici
• Coltivazione a monocolture
ORGANIZZAZIONE
• Distribuzione iniqua del valore aggiunto
• Potere di mercato insufficiente: Piccoli coltivatori vs. pochi grandi acquirenti


A Bad Value Chain
How $1 worth of Ecuadorian bananas is divided throughout the supply chain
Plantation Worker $.02
Plantation Owner $.10
Ripening & Distribution $.17
Supermarket $.40
International Trade $.31

FAIRTRADE
Fairtrade Max Havelaar
Fairtrade è sinonimo di coltivazione sostenibile e commercio equo e pone tra l'altro le seguenti condizioni:
• cooperative organizzate democraticamente
• prezzo minimo garantito
• relazioni commerciali a lungo termine
• premi Fairtrade per progetti comuni
• incremento della produttività e della qualità
• divieto di lavoro minorile abusivo
• produzione rispettosa dell'ambiente

• Migliori metodi di coltivazione
ad es. sfruttamento efficiente di suolo, acqua, concimi e forza lavoro
• Migliori condizioni di lavoro
ad es. ambiente di lavoro più sicuro e più salutare e misure di sicurezza efficaci, nonché rispetto dei salari minimi prescritti dalla legge
• Migliore protezione dell'ambiente
ad es. tutela della biodiversità e impiego più responsabile e ridotto al minimo di pesticidi e concimi sintetici
• Migliore prevenzione per le generazioni future
ad es. prevenzione medica per mamme e bambini, abolizione del lavoro minorile
• Migliori prospettive economiche
ad es. premi sul prezzo e ricavi maggiori
UTZ Certified
UTZ Certified garantisce una coltivazione sostenibile e rispettosa dell'uomo e dell'ambiente.
UTZ Certified


Cosa puoi fare tu?
1.
2.
3.

Questa pubblicazione, acquisizione di competenze disciplinari e trasversali grazie ad un gioco di ruolo, scritta da Lorenzo Oleggini, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.